



**MARIA NATÁLIA
VIEIRA FERREIRA**

**SUPERVISÃO E ABORDAGEM DA INFERÊNCIA EM
LEITURA NO ENSINO SECUNDÁRIO**



**MARIA NATÁLIA
VIEIRA FERREIRA**

**SUPERVISÃO E ABORDAGEM DA INFERÊNCIA EM
LEITURA NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, especialidade em Língua Materna, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho:

- Aos meus filhos **Ana Maria e Gabriel**, pelo carinho, alegria e dedicação.
- Em homenagem ao **meu pai**, por sempre ter acreditado em mim e que, mesmo sem estar fisicamente presente, esteve sempre ao meu lado.
- À minha **mãe**, pelo muito que trabalhou por mim.
- Ao meu **marido**, pelo apoio e compreensão.

O júri

Presidente

Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira, Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço à Doutora Cristina Manuela Sá pela enorme dedicação, encorajamento, compreensão e paciência. Sem ela, teria sido difícil concretizar este projecto.

Aos estagiários que se disponibilizaram para participar neste estudo.

Aos meus filhos, pela compreensão e incentivo.

Ao meu marido, pelo apoio e dedicação.

Aos meus amigos e colegas que, de um modo ou de outro, me ajudaram a tornar este projecto realidade.

Palavras-chave

Supervisão, Formação inicial de professores, Trabalho colaborativo, Reflexão, Construção de inferências em compreensão na leitura, Estratégias didáticas de construção de inferências em compreensão na leitura.

Resumo

O presente estudo centra-se na concepção, implementação e avaliação de um programa de formação inicial de professores de Português do Ensino Secundário.

Na sua dimensão supervisiva, o programa de formação procurava valorizar a reflexão crítica, a investigação-acção e o trabalho colaborativo como elementos essenciais no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, contribuindo para práticas inovadoras e adequadas aos contextos em que se iriam desenvolver.

Na sua dimensão didáctica, pretendia conduzir à co-construção de estratégias didáticas de abordagem da compreensão na leitura que promovessem a construção de inferências.

No programa de formação, participaram dois estagiários por nós supervisionados.

Com a finalidade de avaliar o seu impacto, procedemos à análise de conteúdo de dados relativos à evolução das representações dos dois estagiários – recolhidos a partir de entrevistas realizadas no início e no fim do programa de formação inicial por nós supervisionado – e do seu desempenho em abordagem didáctica da construção de inferências em compreensão na leitura – recolhidos a partir da observação de aulas por si leccionadas, antes e durante a formação, com base numa grelha construída para o efeito.

Os resultados obtidos indicam que a estratégia de formação/investigação/acção implementada, assim como o desenvolvimento de trabalho colaborativo e de hábitos de reflexão sobre as suas práticas, contribuíram para a construção/reconstrução do conhecimento profissional dos dois estagiários e para a melhoria das suas práticas de abordagem didáctica da construção de inferências em compreensão na leitura.

Keywords

Supervision, Teacher training, Collaborative work, Reflection, Production of inferences in reading comprehension, Teaching strategies centred in the production of inferences within reading comprehension.

Abstract

Our study was centred in the conception, implementation and assessment of a teacher-training programme for high school teachers of Portuguese as a mother tongue.

In what concerned supervision, the programme was designed to favour reflection, collaborative work and action-research, as essential components of teaching and promoters of better practice.

In what concerned teaching reading comprehension, it was supposed to foster the design of strategies to develop the pupils' ability to produce inferences.

The content analysis of data related to the conceptions of the two teacher trainees involved in our training programme – obtained through interviews before and after it – and the evolution of their practice – resulting from the observation of their classes before and during the programme using a check list – revealed that:

- action-research is effective as a teacher training strategy;
- reflection and collaborative work lead to positive changes in practice and the improvement of teacher trainees' professional expertise;
- these factors led the two teacher trainees to build more effective strategies to develop the ability of producing inferences in their young pupils.

Mots-clés

Supervision, Formation initiale d'enseignants, Travail collaboratif, Réflexion, Construction d'inférences en compréhension écrite, Stratégies didactiques au service de la construction d'inférences en compréhension écrite

Résumé

Notre étude concerne essentiellement la conception, application et évaluation d'un programme de formation de futurs enseignants de langue maternelle, dans le cadre de leur stage pédagogique.

En ce qui avait trait à la supervision, le programme était centré sur la réflexion, le travail collaboratif et la recherche-action, des éléments essentiels de la formation d'enseignants capables de promouvoir l'amélioration des pratiques.

En ce qui concernait la didactique de la langue maternelle, le programme était centré sur la construction de stratégies visant la promotion de la production d'inférences dans le cadre de la compréhension écrite.

Ensuite, nous avons fait l'analyse de contenu de données concernant les conceptions des deux stagiaires qui ont pris part à ce programme de formation – recueillies à partir de deux interviews, avant et après le programme – et leurs pratiques en classe – recueillies à partir de l'observation de cours ayant eu lieu avant et pendant la formation avec recours à une grille produite à cette fin.

Nous avons conclu que:

- la recherche-action est une stratégie de formation efficace dans le cadre de l'enseignement;
- la réflexion et le travail en équipe conduisent à des changements positifs en ce qui concerne l'expertise professionnelle et les pratiques des enseignants;
- la conjonction de ces différents facteurs a amené les deux stagiaires qui ont pris part à notre étude à construire des stratégies didactiques plus efficaces afin d'amener leurs élèves à produire des inférences dans le cadre de la compréhension écrite.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da problemática	1
3. Questões de investigação	4
4. Objectivos do estudo	4
5. Organização da dissertação	5

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO E PRÁTICAS ACTUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1. Introdução	7
1.2. Breve apresentação de modelos de formação inicial de professores	8
1.3. Papel da supervisão na construção de modelos inovadores de formação inicial de professores	17

CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM DIDÁCTICA DA COMPREENSÃO NA LEITURA CENTRADA NA PROMOÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS

2.1. Introdução	31
2.2. O ensino da compreensão na leitura com recurso à construção de inferências	34
2.2.1. O conceito de leitura	34
2.2.2. As etapas inerentes ao acto de ler	37
2.2.3. Papel da inferência em compreensão na leitura	46

2.2.4. Contributo do conhecimento prévio para a construção de inferências	51
---	----

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 57

3.1. Introdução	57
-----------------	----

3.2. Caracterização do estudo	57
-------------------------------	----

3.3. Fundamentos teóricos da metodologia de investigação adoptada	58
---	----

3.3.1. O paradigma qualitativo da investigação em Educação	58
--	----

3.3.2. A investigação-acção como método de investigação em Educação	62
---	----

3.3.3. O estudo de caso como método de investigação	64
---	----

3.4. Opções metodológicas adoptadas neste estudo	66
--	----

3.5. O programa de formação	69
-----------------------------	----

3.5.1. Contextualização	69
-------------------------	----

3.5.2. Percorso formativo	71
---------------------------	----

3.6. Procedimentos de recolha de dados	76
--	----

3.6.1. Relativos às representações	76
------------------------------------	----

3.6.2. Relativos ao desempenho	77
--------------------------------	----

3.7. Procedimentos de análise de dados	79
--	----

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS ÀS REPRESENTAÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS 80

4.1. Introdução	80
-----------------	----

4.2. Perfis iniciais dos estagiários em termos de representações	81
--	----

4.2.1. Perfil inicial do Estagiário A	81
---------------------------------------	----

4.2.1.1. Sua caracterização	81
-----------------------------	----

4.2.1.2. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	82
--	----

4.2.1.3. Representações relativas ao papel atribuído à inferência	
---	--

em compreensão na leitura	82
4.2.1.4. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa	83
4.2.1.5. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário A em termos de representações	84
4.2.2. Perfil inicial do Estagiário B	85
4.2.2.1. Sua caracterização	85
4.2.2.2. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	85
4.2.2.3. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura	86
4.2.2.4. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa	87
4.2.2.5. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário B em termos de representações	89
4.3. Perfis finais dos estagiários em termos de representações	90
4.3.1. Perfil final do Estagiário A	90
4.3.1.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	90
4.3.1.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura	91
4.3.1.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura	92
4.3.1.4. Representações relativas ao impacto do programa de formação	93
4.3.1.5. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário A em termos de representações	95
4.3.2. Perfil final do Estagiário B	96

4.3.2.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	96
4.3.2.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência na compreensão na leitura	97
4.3.2.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura	99
4.3.2.4. Representações relativas ao impacto do programa de formação	101
4.3.2.5. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário B em termos de representações	104
4.4. Análise comparativa do perfil inicial e do perfil final dos estagiários	105
4.4.1. Resultados relativos ao Estagiário A	105
4.4.1.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	105
4.4.1.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura	106
4.4.1.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura	106
4.4.2. Resultados relativos ao Estagiário B	108
4.4.2.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	108
4.4.2.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura	108
4.4.2.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura	109
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS AO DESEMPENHO DOS ESTAGIÁRIOS	111
5.1. Introdução	111
5.2. Perfis iniciais dos estagiários em termos de abordagem	

didáctica da inferência em compreensão na leitura	112
5.2.1. Perfil inicial do Estagiário A	112
5.2.1.1. Valorização da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura	112
5.2.1.2. Tipos de inferências privilegiados	116
5.2.1.3. Diversificação de estratégias didáticas de construção de inferências	122
5.2.1.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário A em termos de desempenho	127
5.2.2. Perfil inicial do Estagiário B	129
5.2.2.1. Valorização da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura	129
5.2.2.2. Tipos de inferências privilegiados	135
5.2.2.3. Diversificação de estratégias didáticas de construção de inferências em compreensão na leitura	141
5.2.2.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário B em termos de desempenho	145
5.3. Perfis finais dos estagiários em termos de abordagem didáctica da inferência na compreensão na leitura	147
5.3.1. Perfil final do Estagiário A	147
5.3.1.1. Valorização da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura	147
5.3.1.2. Diversificação de estratégias didáticas de construção de inferências	158
5.3.1.3. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário A	162
5.3.2. Perfil final do Estagiário B	165
5.3.2.1. Valorização da inferência no âmbito da compreensão na leitura	165
5.3.2.2. Tipos de inferências privilegiados	173
5.3.2.3. Diversificação de estratégias didáticas de construção de	

inferências	183
5.3.2.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário B	186
5.4. Análise comparativa do perfil inicial e do perfil final dos estagiários	188
5.4.1. Resultados relativos ao Estagiário A	188
5.4.1.1. Valorização da inferência no âmbito da compreensão na leitura	190
5.4.1.2. Diversificação de estratégias didáticas de construção de inferências	193
5.4.2. Resultados relativos ao Estagiário B	195
5.4.2.1. Valorização da inferência no âmbito da compreensão na leitura	197
5.4.2.2. Diversificação de estratégias didáticas de construção de inferências	200
CAPÍTULO 6 – CRUZAMENTO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E DO DESEMPENHO DOS DOIS ESTAGIÁRIOS	202
6.1. Introdução	202
6.2. Paralelo entre a evolução das representações do Estagiário A e do seu desempenho em termos de abordagem didáctica da inferência na compreensão na leitura	202
6.2.1. Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários	202
6.2.2. Papel atribuído à inferência em compreensão na leitura	204
6.2.3. Abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa	206
6.3. Paralelo entre a evolução das representações do Estagiário B e do seu desempenho em termos de abordagem didáctica da inferência na compreensão na leitura	210
6.3.1. Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos	

estagiários	210
6.3.2. Papel atribuído à inferência em compreensão na leitura	213
6.3.3. Abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa	214
CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS	217
7.1. Introdução	217
7.2. Conclusões	217
7.2.1. Relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários	217
7.2.2. Relativas ao papel da inferência em compreensão na leitura	219
7.2.3. Relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa	221
7.3. Sugestões pedagógico-didácticas	223
7.3.1. Relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários	223
7.3.2. Relativas ao papel da inferência em compreensão na leitura	224
7.3.3. Relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa	225
7.4. Limitações do estudo e sugestões para futuros estudos	225
Bibliografia	227

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer (adaptado de Alarcão e Tavares, 2003: 26)	9
Figura 2 – Fases da formação inicial psicopedagógica de Stones	10
Figura 3 – Representação da relação supervisiva	23
Fase 4 – Componentes do processo interactivo de compreensão em leitura (adaptado de Giasson, 2004: 18)	34
Figura 5 – Modelo de compreensão na leitura (Cassany <i>et al.</i> , 2000: 203)	38
Figura 6 – Modelo dos processos de compreensão (adaptado de Irwin, 1986: 4)	42
Figura 7 – Principais categorias de inferências (adaptado de Giasson, 2004: 267)	48

ÍNDICE DE QUADRO

Quadro 1 – Programa de formação	71
Quadro 2 – Categorização das perguntas formuladas pelo EA nas três fases de observação de aulas	190
Quadro 3 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA nas três fases de observação de aulas	191
Quadro 4 – Categorização das perguntas formuladas pelo EB nas três fases de observação de aulas	198
Quadro 5 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB nas três fases de observação de aulas	199

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorização das perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas	117
Gráfico 2 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas	119
Gráfico 3 – Relação entre as perguntas formuladas pelo EA e as respostas dadas pelos alunos durante a Fase 1 de observação de aulas	120
Gráfico 4 – Categorização das perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas	136
Gráfico 5 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas	138
Gráfico 6 – Relação entre as perguntas formuladas pelo EB e as respostas dadas pelos alunos durante a Fase 1 de observação de aulas	139
Gráfico 7 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 2 de observação de aulas	152
Gráfico 8 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 3 de observação de aulas	155
Gráfico 9 – Somatório da categorização das perguntas formuladas pelo EA e das respostas dadas pelos alunos em situações de construção de inferências durante as Fases 2 e 3 de observação de aulas	163

Gráfico 10 – Categorização das respostas dadas às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 2 de observação de aulas	173
Gráfico 11 – Categorização das respostas dadas às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 3 de observação de aulas	177
Gráfico 12 – Somatório da categorização das perguntas formuladas pelo EB e das respostas dadas pelos alunos em situações de construção de inferências durante a Fase 2 e 3 de observação de aulas	181

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Guião da entrevista inicial	1
Anexo 2 – Guião da entrevista final	5
Anexo 3 – Transcrições das entrevistas iniciais e finais	9
Anexo 4 – Grelhas de observação de aulas	38
Anexo 5 – Planificação da primeira sessão de formação (16 de Março de 2009)	40
Anexo 6 – Planificação da segunda sessão de formação (18 de Março de 2009)	43
Anexo 7 – Planificação da terceira sessão de formação (7 de Abril de 2009)	47
Anexo 8 – Planificação da quarta sessão de formação (29 de Abril de 2009)	51
Anexo 9 – Planificações e materiais elaborados pelos estagiários	55
Anexo 10 – Reflexões escritas produzidas pelos estagiários	117
Anexo 11 – Notas de campo produzidas pelo supervisor	123
Anexo 12 – Grelhas preenchidas para as quatro aulas observadas na Fase 1	125

Anexo 13 – Categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos pressupondo a construção de inferências em compreensão na leitura na Fase 1	153
Anexo 14 – Perfil inicial dos estagiários em termos de desempenho	166
Anexo 15 – Grelhas preenchidas para as duas aulas observadas na Fase 2	170
Anexo 16 – Grelhas preenchidas para as duas aulas observadas na Fase 3	198
Anexo 17 – Categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos pressupondo a construção de inferências em compreensão na leitura na Fase 2	223
Anexo 18 – Categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos pressupondo a construção de inferências em compreensão na leitura na Fase 3	247
Anexo 19 – Perfil final dos estagiários em termos de desempenho	272

Legenda de Abreviaturas

EA – Estagiário A

EB – Estagiário B

EIEA – Entrevista inicial do Estagiário A

EIEB – Entrevista inicial do Estagiário B

EFEA – Entrevista final do Estagiário A

EFEB – Entrevista final do Estagiário B

Ref1EA – Reflexão 1 do Estagiário A

Ref2EA – Reflexão 2 do Estagiário A

Ref3EA – Reflexão 3 do Estagiário A

Ref4EA – Reflexão 4 do Estagiário A

Ref1EB – Reflexão 1 do Estagiário B

Ref2EB – Reflexão 2 do Estagiário B

Ref3EA – Reflexão 3 do Estagiário B

Ref4EA – Reflexão 4 do Estagiário B

GrOb1EA – Grelha de observação da Aula 1 do Estagiário A

GrOb1EB – Grelha de observação da Aula 1 do Estagiário B

GrOb2EA – Grelha de observação da Aula 2 do Estagiário A

GrOb2EB – Grelha de observação da Aula 2 do Estagiário B

GrOb3EA – Grelha de observação da Aula 3 do Estagiário A

GrOb3EB – Grelha de observação da Aula 3 do Estagiário B

GrOb4EA – Grelha de observação da Aula 4 do Estagiário A

GrOb4EB – Grelha de observação da Aula 4 do Estagiário B

PL1EA – Planificação da Aula 1 do Estagiário A

PL1EB – Planificação da Aula 1 do Estagiário B

PL2EA – Planificação da Aula 2 do Estagiário A

PL2EB – Planificação da Aula 2 do Estagiário B

PL3EA – Planificação da Aula 3 do Estagiário A

PL3EB – Planificação da Aula 3 do Estagiário B

PL4EA – Planificação da Aula 4 do Estagiário A

PL4EB – Planificação da Aula 4 do Estagiário B

NotCamp1 – Notas de campo da Sessão 1

NotCamp2 – Notas de campo da Sessão 2

NotCamp3 – Notas de campo da Sessão 3

NotCamp4 – Notas de campo da Sessão 4

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da problemática

A nossa prática profissional permitiu-nos tomar consciência do facto de que os alunos revelam dificuldades ao nível da compreensão na leitura, sobretudo no que se refere à apreensão dos sentidos implícitos dos textos.

Essas dificuldades evidenciam-se no Ensino Básico, mas também no Ensino Secundário. Os resultados dos exames de Português do 12º Ano de Escolaridade têm revelado este problema.

A compreensão dos textos é, assim, tarefa difícil para a maioria dos alunos, que faz uma abordagem literal dos mesmos, centrada no seu sentido explícito.

Pudemos constatar, igualmente, enquanto orientadora/supervisora da Prática Pedagógica, que muitos estagiários analisam os textos de forma superficial e eles próprios, enquanto leitores, revelam dificuldades em aceder aos sentidos implícitos.

A nossa experiência profissional permitiu-nos constatar que isso também acontece com professores experientes.

Assim, a abordagem dos textos em sala de aula pauta-se pela superficialidade e muita informação implícita, importante para a sua compreensão, perde-se, pois não é apreendida pelos alunos, uma vez que estes não são orientados pelos professores para o fazerem.

Por este motivo, muitos alunos podem perder o gosto pela leitura, uma vez que a compreensão se centra no “óbvio”, na informação à qual estes acedem com mais facilidade por estar explícita.

Mas por que motivo muitos professores não fazem com os seus alunos uma abordagem didáctica dos textos centrada na construção de inferências?

Será porque não foram, eles próprios enquanto alunos/leitores, alertados para a necessidade de o fazerem?

Será que não consideram que essa abordagem seja importante?

As respostas estão em cada leitor, mas a compreensão inferencial é, indiscutivelmente, fundamental para a compreensão adequada de um texto. Sem aceder aos sentidos implícitos, o leitor perderá muita informação veiculada pelo texto.

Como refere Ezequiel Theodoro da Silva (1991: 44), “O compreender deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se.”

Sendo assim, ler implica a apreensão da informação explícita, mas também da implícita, visando a compreensão do mundo: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (Silva, 1991: 45).

Como fazer, então, para que professores, alunos e demais leitores, sintam a necessidade de fazerem uma leitura aprofundada e mobilizem as estratégias adequadas para o fazerem?

Com este estudo, pretendemos – entre outros objectivos – reflectir sobre algumas destas questões e, quem sabe, procurar novos caminhos que levem a atitudes de mudança e de renovação das práticas.

O importante é que professores e alunos tomem consciência de que é preciso aprender a aprender, ou seja, mobilizem “estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação (múltiplos tipos de fontes), bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento (ciência, arte, cultura). Tal competência está na base de aprendizagens autónomas (...) e implica o desenvolvimento não só de estratégias cognitivas mas também de estratégias metacognitivas (em particular reflexão crítica e monitorização dos próprios processos de aprendizagem.” (Cachapuz *et al.*, 2004: 29).

Muito se tem falado da necessidade de formação, para que haja uma mudança, uma renovação das formas de pensar e de agir.

Na formação inicial, professores orientadores e estagiários envolvem-se num processo de procura de soluções para os problemas que vão surgindo ao longo da prática pedagógica supervisionada.

Contudo, muitas vezes essa procura leva a resultados pouco consistentes, pois é feita com incidência em aspectos práticos, que exigem soluções imediatas, o que nem sempre é fácil de conseguir.

Frequentemente, os estagiários concluem o seu percurso formativo sem, efectivamente, terem usufruído de uma formação aprofundada, que permita com maior sustentabilidade reflectir sobre as práticas, com vista a um encaminhamento para uma futura atitude de procura de mudança e renovação.

Assim sendo, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a formação inicial é o princípio de um processo inacabado, que deverá alicerçar a necessidade de procura de melhoria constante por parte dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para além disso, nestes últimos anos, apesar de a formação dos professores de Português – inicial e contínua – estar orientada no sentido de levar estes profissionais a contribuírem para uma melhoria dos níveis de literacia do povo português, no que concerne à comunicação escrita, há aspectos desta que têm sido pouco contemplados.

No âmbito da compreensão na leitura, é o caso da construção de inferências, indispensáveis para a apreensão de informação implícita.

Entendemos, assim, que é fundamental preparar os professores para um melhor desempenho neste campo, quer como leitores, quer como mediadores na formação de leitores. Só assim os alunos se mostrarão capazes de uma compreensão aprofundada dos textos, aprendendo a mobilizar estratégias eficazes de compreensão na leitura, que os convertam em leitores autónomos e críticos.

Por conseguinte, apostámos num projecto de mestrado centrado na concepção, implementação e avaliação de um programa para professores de Português do Ensino Secundário em formação inicial por nós supervisionado.

Pelos motivos já apresentados, este programa teve como principal tópico a abordagem didáctica da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.

2. Questões de investigação

Através deste estudo, pretendíamos obter as respostas possíveis para as seguintes questões de investigação:

- Enquanto leitores, que dificuldades manifestam professores de Português do Ensino Secundário no recurso à construção de inferências em actividades de compreensão na leitura?
- Que estratégias didácticas utilizam esses professores para abordar a construção de inferências no âmbito do ensino da compreensão na leitura?
- Que contributo poderá ter um programa de formação de professores de Português do Ensino Secundário – centrado na co-construção, reflexiva e crítica, de estratégias de ensino da compreensão na leitura orientadas para a apreensão de informação implícita, mediante o recurso à construção de inferências – para a renovação das suas práticas?

3. Objectivos do estudo

Com este estudo, pretendíamos:

- identificar e caracterizar:
 - dificuldades manifestadas por professores de Português do Ensino Secundário – enquanto leitores – no recurso à construção de inferências em actividades de compreensão na leitura;
 - estratégias por eles utilizadas para abordar a construção de inferências no âmbito do ensino da compreensão na leitura;
- co-construir – de forma reflexiva e crítica – com professores em formação, estratégias de ensino da compreensão na leitura, orientadas para a apreensão de informação implícita, mediante o recurso à construção de inferências;
- avaliar as implicações da participação dos professores nesse programa de formação na renovação das suas práticas.

4. Organização da dissertação

A nossa dissertação está dividida em sete capítulos.

Nos dois primeiros, apresentamos um enquadramento teórico importante para a realização do nosso estudo.

Assim, no Capítulo 1, referimo-nos ao papel da supervisão na formação inicial de professores, por um lado, fazendo uma breve apresentação de alguns modelos de formação inicial e, por outro, reflectindo sobre o papel da supervisão na construção de modelos inovadores de formação inicial.

No Capítulo 2, centramos a nossa atenção na abordagem didáctica da compreensão na leitura centrada na promoção da construção de inferências. Para melhor compreendermos esta problemática: explorámos o conceito de leitura, elencámos as etapas inerentes ao acto de ler, reflectimos sobre o papel da inferência em compreensão na leitura e, ainda, sobre o contributo do conhecimento prévio para a construção de inferências.

Nos cinco capítulos restantes, apresentamos o nosso estudo.

No Capítulo 3, apresentamos os fundamentos teóricos da metodologia de investigação adoptada, tendo em conta os objectivos e as questões de investigação que presidiram ao nosso estudo, e indicamos, igualmente, as opções metodológicas por nós seguidas. Descrevemos, também, o contexto em que o estudo decorreu e o percurso formativo que caracterizou o processo de implementação do programa de formação por nós dinamizado. Apresentamos, de igual modo, os procedimentos e instrumentos de recolha de dados – relativos às representações dos professores e ao seu desempenho – e de análise dos mesmos.

No dois capítulos seguintes, apresentamos a análise e interpretação dos dados efectivamente recolhidos.

Começamos pela análise e interpretação dos dados relativos às representações dos dois estagiários, que apresentamos, no Capítulo 4, tendo em conta: o papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores, o papel atribuído à inferência em compreensão na leitura e a abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

De seguida, no Capítulo 5, apresentamos a análise e interpretação dos dados relativos ao desempenho dos dois estagiários, feita em função da valorização da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura, dos tipos de inferências privilegiados e da diversidade de estratégias didáticas utilizadas na construção de inferências.

É de salientar que, em cada um destes capítulos, cruzámos perfis iniciais dos estagiários – traçados antes de darmos início ao programa de formação por nós supervisionado – e perfis finais – traçados após a conclusão do referido programa –, a fim de determinarmos e caracterizarmos a sua evolução, tendo em conta as suas representações e o seu desempenho.

No Capítulo 6, cruzamos os resultados da análise dos dados relativos às representações e ao desempenho dos dois estagiários, procurando determinar de que forma a participação no programa de formação/investigação/acção por nós supervisionado contribuiu para a alteração das suas práticas e também das suas perspectivas sobre estas.

Por fim, no Capítulo 7, apresentamos algumas conclusões deste estudo e sugestões pedagógico-didáticas delas decorrentes. São ainda referidas as limitações que sentimos no decurso da sua realização e algumas sugestões para estudos futuros.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO E PRÁTICAS ACTUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1. Introdução

Neste capítulo, considerámos importante reflectir sobre o papel da supervisão nas práticas actuais de formação de professores.

Dado que o público-alvo do nosso estudo era constituído por professores em formação inicial, apenas nos debruçaremos sobre este aspecto da questão. Assim, ao longo deste capítulo, teceremos algumas considerações sobre os modelos de formação inicial de professores e o papel desempenhado pela supervisão na sua renovação e adaptação à realidade da sociedade actual.

O trabalho supervisivo, pela sua natureza questionadora, analítica, teorizadora e reflexiva, torna-se fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento profissional. Assente num acompanhamento e numa concepção dialogante do processo de acção, reveste-se de importância crucial na promoção da autonomia profissional. Para além disso, a supervisão tem como função apoiar e regular o processo formativo, quer no que se refere à formação inicial, quer à formação contínua.

As finalidades que lhe estão inerentes são de vária ordem. Destacamos algumas, que julgamos sintetizarem os objectivos do processo supervisivo:

- a focagem na prática, apoiada por supervisores, que permite actuar com maior segurança em situações complexas, favorecendo a adaptabilidade dos sujeitos;
- a observação crítica, reflectida e partilhada;
- o questionamento e o auto-questionamento relativo a saberes e a práticas;
- a problematização e a pesquisa;
- o incremento dos saberes;
- a promoção de relações interpessoais, plurais e multifacetadas;
- a possibilidade de desempenhar diferentes papéis;
- o apoio/o encorajamento.

As novas tendências supervisivas, no campo da Educação, apontam, não só para a existência de supervisão na formação inicial e contínua de professores, como também

no que se refere à aprendizagem, logo, ao próprio desenvolvimento dos alunos.

A este respeito, citamos Alarcão e Tavares (2003: 144): “O objecto da supervisão (...) aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes. A sua acção pode desenrolar-se quer ao nível da integração dos novos professores, incluindo os professores estagiários, quer ao nível da profissionalização dos professores vinculados e da formação contínua numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem, quer ainda ao nível da escola como colectivo.”

1.2. Breve apresentação de modelos de formação inicial de professores

Nas últimas décadas, a formação inicial de professores tem implicado a realização de uma prática pedagógica, com algumas variantes nos modelos de estágio pedagógico implementados.

Inicialmente, o supervisor (orientador) era encarado como um modelo a seguir, alguém que servia de exemplo e com quem o supervisando aprendia vendo fazer. Esta relação supervisiva estava fortemente dependente das qualidades do professor supervisor, a que Alarcão chama “professor metodólogo”, e enquadrava-se num *cenário de imitação artesanal* (cf. Alarcão e Tavares, 2003: 17-18).

Nas décadas de 60/70, as tendências supervisivas (entre as quais as de John Dewey) defendiam um *cenário de aprendizagem pela descoberta guiada*, em que “o futuro professor possuísse conhecimento de modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito.” (Alarcão e Tavares, 2003: 17-18). Entendia-se, deste modo, que a formação de professores devia incluir uma componente teórica e uma componente prática e atribuía-se ao supervisando um papel mais activo.

Paralelamente, surgia, na mesma época, uma técnica conhecida por micro-ensino, em que os professores em formação executavam determinadas tarefas, com vista a desenvolver progressivamente várias competências. Através de gravações em vídeo, os supervisandos analisavam uma dada situação, relativa a uma competência específica e,

posteriormente, leccionariam uma mini-aula, sobre a qual reflectiriam, com vista a leccionar uma outra mini-aula, utilizando a mesma técnica, mas com alunos diferentes. Este cenário ficou conhecido como *cenário behaviorista*.

Mas, com a evolução da relação supervisiva, foram surgindo outros cenários supervisivos, com vista a melhorar essa relação e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.

Centraremos a nossa atenção mais especificamente nos cenários que vão ao encontro da experiência apresentada neste estudo.

O *cenário clínico* dirige-se ao interior da sala de aula e à prática de ensino que aí decorre. Neste modelo, a ideia de colaboração torna-se relevante, cabendo ao supervisor um papel mais activo e devendo este concentrar-se na análise da sua prática, com a ajuda do supervisor. Este, por sua vez, deverá “assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão” (Alarcão e Tavares, 2003: 26).

Este modelo, desenvolvido a partir do final dos anos 50, por Cogan, Goldhammer e Anderson (citados em Alarcão e Tavares, 2003: 24), pressupunha três elementos básicos: planificar, interagir e avaliar.

Goldhammer e outros (1980) consideram que o ciclo de supervisão compreende cinco fases, que apresentamos na Figura 1.

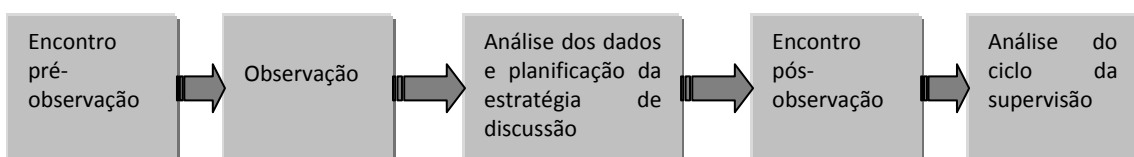


Figura 1 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer (adaptado de Alarcão e Tavares, 2003: 26)

Edgar Stones (citado em Alarcão e Tavares, 2003: 28) considera que a função da supervisão é a de *ensinar os professores a ensinar*. Com base em teorias derivadas da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, este autor defende que todos os supervisores ensinam conceitos, a adquirir e desenvolver capacidades, habilidades ou técnicas e a resolver problemas.

Este modelo supervisoivo - *cenário psicopedagógico* – aproxima-se do cenário clínico, mas comporta, igualmente, uma dimensão psicopedagógica, segundo a qual o saber-fazer decorre da aplicação do saber a situações concretas.

Sendo assim, este autor considera que a formação inicial passa por três fases importantes, apresentadas na Figura 2:

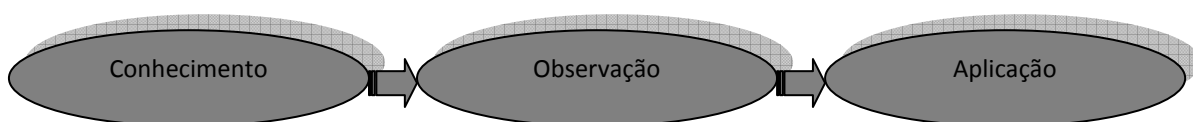


Figura 2 – Fases da formação inicial psicopedagógica de Stones

Segundo Stones (citado em Alarcão e Tavares, 2003: 31), o ciclo de supervisão compreende três etapas: preparação da aula com o supervisando, discussão da aula leccionada pelo supervisando e avaliação do ciclo de supervisão. As duas primeiras pressupõem interacção e actividades de planificação.

Num *cenário pessoalista*, estabelece-se uma correlação entre o desenvolvimento do professor e a sua prática pedagógica e aposta-se em programas de formação. Na década de 70, com base em teorias construtivistas, autores como Combs, Glassberg e Sprinthall defendem que o auto-conhecimento e a reflexão são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste caso, o professor é “modelo de si próprio”. A este respeito, Alarcão e Tavares (2003: 34) referem que “nesta perspectiva, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências, assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes.”

Nesta linha de pensamento, nos anos 80, Donald Schön, inspirado em Dewey, defendeu um *cenário reflexivo*, que ainda hoje é visto como fundamental na formação de professores. Esta perspectiva, baseada na reflexão – a que Schön chamou *epistemologia da prática* –, assenta na ideia de o professor deve reflectir *na* e *sobre a acção*, combinando acção, experimentação e reflexão sobre a acção. Deve-se *aprender a fazer, fazendo e pensando*. O professor deve adquirir competências científicas, tecnológicas, artísticas, que o levarão a compor aquilo a que o autor chama *artistry*. Quanto ao

supervisor, este “deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão e Tavares, 2003: 35).

Segundo Schön, esta *epistemologia da prática* tem como referencial as competências subjacentes à prática dos bons profissionais, conceito que se aplica a todos, independentemente da sua área de intervenção.

Nesta linha, Schön (cit. in Alarcão e Tavares, 2003: 36) identifica três estratégias supervisivas importantes:

- a experimentação em conjunto (*joint experimentation*);
- a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*);
- a experiência multifacetada (*play in a hall of mirrors*).

No decurso do processo supervisivo, estas estratégias de formação são acompanhadas por comentários apreciativos, reformulações, demonstrações, sugestões, informações, instruções, através dos quais o supervisor apoia o supervisando na resolução dos problemas quotidianos, reais, com que se depara, ajudando-o a enfrentá-los. Por seu lado, o supervisando deverá reflectir e empenhar-se na sua auto-formação, bem como explorar as suas próprias capacidades, apoiando-se do incentivo e motivação dados pelo supervisor.

Nos anos 90, Alarcão, Sá-Chaves e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (cit. in Alarcão e Tavares, 2003: 37-39) defendiam um *cenário ecológico*, que se inspira no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Nesta perspectiva, a supervisão permite “gerir experiências diversificadas em contextos variados”, através de três factores – actividades, papéis e relações interpessoais –, importantes para o desenvolvimento humano e profissional. Os sujeitos são vistos como fazendo parte de um determinado contexto, um microssistema, que, por sua vez, se enquadra num mesossistema e num macrosistema.

As autoras defendem que há três aspectos a considerar neste cenário supervisivo:

- a homologia entre o desenvolvimento profissional do professor e o dos alunos;
- a articulação entre a formação inicial e a formação contínua;

- a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas, onde se realiza a prática pedagógica, ou seja, entre o *conhecimento-acção* e *acção-conhecimento*.

Neste sentido, Alarcão e Sá-Chaves, em 1994, apresentaram dez princípios que devem presidir à formação: “princípio da continuidade da formação; princípio da actividade de natureza molar; princípio da transição ecológica com assunção de novos papéis; princípio da evolução da natureza diádica; princípio da experientiação em contextos diversificados; princípio da relação interpessoal; princípio da relação intercontextual; princípio da organização de matriz conceptual; princípio da consciencialização e o princípio da influência inovadora.” (Alarcão e Tavares, 2003: 39).

O processo ecológico é, assim, encarado como “inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros”. (Alarcão e Tavares, 2003: 39).

Em 1995, Waite (cit. in Alarcão e Tavares, 2003: 40) defende um *cenário dialógico*, em que o contexto assume uma importância fundamental. A ênfase é dada a uma supervisão situacional e o professor em formação é visto como fazendo parte de uma colectividade, na qual terá de ter uma postura dialogante e reflexiva. No que concerne ao supervisor, destacam-se as competências relacionadas com a sua *expertise*, dependentes do seu conhecimento vivencial e das suas competências interpessoais.

Alarcão e Tavares (2003: 41-43) defendem ainda um *cenário integrador*, que resulta da conjugação dos vários cenários anteriormente apresentados.

Os autores perspectivam o processo supervisivo como alicerçado em três ideias orientadoras, que se interrelacionam, estão interdependentes e têm como finalidade, não só o desenvolvimento do professor, como também o dos alunos.

Sendo assim, “o professor é uma pessoa, um adulto em desenvolvimento”, encontrando-se em situação de aprendizagem.

Quanto ao supervisor, apesar de possuir geralmente mais experiência, também ele está em desenvolvimento. A sua função é a de ajudar o supervisando a aprender, a desenvolver-se, de modo a que essa aprendizagem e desenvolvimento se reflectam positivamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Este cenário preconiza, assim, uma conjugação da experiência com o saber e o saber-fazer, em que a reflexão na e sobre a acção se revestem de grande importância e a formação pela investigação também contribui para o desenvolvimento profissional. O acto de ensino surge contextualizado, colocando-se “o enfoque nos saberes, a valorização da experiência tornada significativa pela prática da reflexão e apoiada no diálogo interpretativo, a consciência dos professores como membros de um colectivo responsável e detentor de saberes específicos.” (Alarcão e Tavares, 2003: 43-44)

Parece-nos chegado o momento de concluirmos que a supervisão é, de facto, importante, quer na formação inicial, quer na formação contínua dos professores, pois contribui para a sua aprendizagem, para o seu enriquecimento pessoal e profissional, em suma, para o seu desenvolvimento. É também ponto assente que o processo supervisivo deverá conduzir a uma melhoria do desempenho docente e contribuir para a implementação de boas práticas, conduzindo a uma melhoria da qualidade do ensino.

A supervisão parece estar norteadada por conceitos como: ser, saber, saber-fazer, reflexão, reflexão partilhada, colaboração, (co)construção, entreajuda, formação... Pressupõe dimensões pessoais, interpessoais, cognitivas, socio-construtivas e experienciais-reflexivas, entre outras.

Na formação inicial, directamente abordada neste estudo, a relação entre supervisor-supervisando faz-se, na maioria das nossas escolas, com base num perfil de formação que tem em conta três dimensões, independentemente das instituições de Ensino Superior que regem a prática pedagógica supervisionada:

i) a primeira, relacionada com a área do *ser*, engloba aspectos éticos, sociais e deontológicos, importantes para o exercício da docência;

ii) a segunda, ligada à área do *saber*, pretende desenvolver competências científicas nos sujeitos em formação, quer do domínio da especialidade, quer do âmbito da pedagogia e da didáctica;

iii) a terceira, direccionada para a *praxis*, ou seja, para o *saber-fazer*, engloba a conceptualização pedagógico-didáctica das aulas e a prática pedagógica.

Sendo assim, o processo supervisivo ainda se centra muito na observação e avaliação da preparação da prática lectiva e das aulas leccionadas.

Todavia, também é desenvolvido um trabalho colaborativo, em que o supervisor ajuda o supervisando a enfrentar os problemas com que se depara no quotidiano e o orienta na sua actividade e na integração no meio escolar.

Por outro lado, a reflexão feita é sobretudo centrada nas práticas, não havendo, na maioria dos casos, lugar para uma formação mais consolidada e continuada.

Também ainda são poucos os casos em que, na formação inicial, supervisandos e supervisores se envolvem em trabalhos conjuntos, visando a investigação *na acção e para a acção*.

Mesmo o trabalho de equipa, colaborativo, quer no núcleo de estágio, quer no seio da comunidade educativa, tende a enfraquecer com o modelo recente de estágio pedagógico, em que os estagiários não fazem parte do corpo docente das escolas, sendo considerados como alunos, e exercem a sua prática pedagógica, em momentos definidos, nas turmas do orientador/supervisor.

Numa escola que se quer activa e colaborativa, como fazer para integrar estes alunos? Julgamos que os supervisores (quer das escolas, quer das instituições de Ensino Superior) têm aqui um papel determinante.

Sobre a importância da “prática pedagógica”, ou seja, do estágio, João Formosinho (2009: 103) refere que esta é “a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.”

Numa escola que favorece o individualismo, em vez de práticas colaborativas, a formação inicial, apesar de todos os constrangimentos por que tem passado, ainda continua a ter a sustentabilidade suficiente para que os futuros professores encarem com optimismo e segurança o trabalho colaborativo e estejam receptivos à mudança.

Segundo Lortie (cit. in Neto Mendes, 2005: 6), “as escolas foram organizadas mais em torno da separação dos professores do que da sua interdependência”. Assim, os professores estão mais perto dos alunos do que dos seus pares.

Neste contexto, a formação inicial destaca-se, ainda, por ser o momento em que o trabalho de equipa/colaborativo parece ser mais efectivo, se bem que a sua extensão à

formação contínua, se esteja a verificar em muitas comunidades educativas, onde as mentalidades parecem estar a mudar.

Na última década, têm surgido propostas para a reforma da formação de professores, que assentam na concepção de uma prática reflexiva e na aquisição de saberes e de competências, decorrentes da análise das práticas de ensino. Estas propostas, que valorizam a prática pedagógica e, por conseguinte, a escola, têm aberto o caminho para que haja um maior intercâmbio entre investigadores-formadores-professores.

Segundo João Formosinho (2009: 122-123), esta nova tendência aponta para:

- “- a promoção de uma ética profissional dos professores baseada no respeito dos alunos e na preocupação de garantir as suas aprendizagens;
- a construção, a partir da investigação, de referenciais de competências capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores;
- a colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação;
- a promoção da autonomia dos professores (...).”

Por sua vez, Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008: 73-74) referem que é necessário repensar as seguintes áreas:

- o papel do conhecimento;
- a importância da prática profissional (inicial e contínua);
- o significado da reflexão sobre as aprendizagens;
- o papel da supervisão no desenvolvimento profissional.

Relativamente a este último aspecto, as autoras consideram que é “urgente repensar o papel dos *supervisores* do ensino superior que, em conjunto com os professores orientadores na escola, devem ser capazes de desenvolver *estratégias de supervisão* e de *avaliação de competências*, a partir dos discursos dos formandos, revelador do processo evolutivo de construção identitária, assim como é fundamental prosseguir esforços de criação de *comunidades formativas* numa articulação entre instituições do ensino superior e escolas...” (Alarcão e Roldão, 2008: 74).

Sendo assim, parece-nos pertinente a aposta no trabalho colaborativo entre investigadores-formadores-professores das escolas e das instituições de Ensino Superior, centrado nas práticas educativas.

A este respeito, Alarcão e Roldão (2008: 30) referem que “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo.”

O contacto entre investigadores, formadores e professores resulta extremamente profícuo para a renovação das práticas docentes, pois proporciona a inovação.

Esta concepção de supervisão pode e deve ser associada ao recurso à investigação-acção como estratégia de formação.

É aqui que se enquadra a necessidade de uma investigação-acção em que o investigador, para além de desempenhar esse papel, é simultaneamente sujeito participante/formando, supervisor e formador, um agente activo e promotor da auto- e heteroreflexão partilhadas.

Estes trabalhos de investigação-acção poderão conduzir a planos de intervenção, tendo em conta uma formação reflexiva e uma pedagogia direccionada para a autonomia.

Neste sentido, Flávia Vieira (Vieira *et al.*: 2006: 34) refere, como potencialidades transformadoras da investigação-acção: “natureza prática e situacional, orientação para a mudança e melhoria da acção, promoção da participação e colaboração, e desenvolvimento integrado de alunos e do professor.” Acrescenta que, para possuir esse carácter transformador, a experimentação em sala de aula “deve encurtar a distância entre *o que é* e *o que devia ser*, explorando *o que pode ser*” (Vieira *et al.*, 2006: 34).

Neste contexto, assumem especial relevo a figura do supervisor e a observação de aulas como estratégia privilegiada no desenvolvimento profissional dos professores.

Cabe ao supervisor apoiar o supervisando no questionamento das suas práticas e na respectiva reformulação ou mesmo na implementação de práticas alternativas.

Ainda segundo esta investigadora (Vieira *et al.*, 2006: 35), “a análise da experiência pode ser favorecida pela reflexão escrita, sob a forma de diário, relato de casos de incidentes críticos, ou construção de portefólios reflexivos, obrigando a um distanciamento do professor face à acção, possibilitando o acesso a processos de construção do conhecimento profissional e encorajando o diálogo reflexivo.”

Maria Alfredo Moreira escreve, a propósito da investigação-acção na formação de supervisores (Vieira *et al.*, 2006: 110-111): “fazer investigação-acção na supervisão toma como finalidade *innovar num processo de produção de inovação*, na medida em que o motor da supervisão reside na construção de práticas e saberes alinhados com uma visão emancipatória para a pedagogia escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.”

O programa de formação por nós supervisionado, que está no centro do nosso estudo e em que participaram dois estagiários, assentou num cenário superviso integrador, que pressupõe a conjugação de elementos retirados de todos os outros cenários. Esta nossa opção justifica-se pela necessidade de otimizar a adequação da supervisão dada às características dos professores em formação e do contexto em que esta decorre.

Na concepção e implementação desse programa de formação, também investimos no recurso à investigação-acção como estratégia de formação, de modo a, conjuntamente com os professores em formação, construirmos estratégias que, no nosso caso específico, tinham como objectivo melhorar a abordagem didáctica da compreensão da leitura com recurso à construção de inferências.

Pretendíamos, igualmente, promover a realização de um trabalho colaborativo, reflexivo e crítico, com vista a melhorar a forma como os supervisandos abordavam a construção de inferências em compreensão na leitura, nas suas aulas.

1.3. Papel da supervisão na construção de modelos inovadores de formação inicial de professores

Cada um de nós vai construindo o seu pensamento através do que vê, do que ouve, do que lê, do que faz, do que lhe ensinam, do que vê os outros fazer..., ou seja, a partir do que vai aprendendo, da informação à qual vai tendo acesso.

Mas, para aprender e evoluir, é preciso também reflectir sobre o que se aprendeu e o que se faz, de forma individual e em colaboração com outros.

A reflexão crítica de Isabel Alarcão sobre o pensamento de Donald Schön relembra que o conhecimento é importante, pois conduz ao saber-fazer. Mas, em situações de dúvida, de incerteza, não é suficiente. É aqui que se torna importante reflectir sobre o conhecimento, já que essa reflexão gera um novo saber que, transposto para a acção, se traduz num saber-fazer melhor.

Deste modo, mais do que a quantidade dos conhecimentos, importa a qualidade, que está subjacente à “capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço”(Alarcão, 1996: 29).

Segundo Lalanda e Abrantes (cit. in Alarcão, 1996: 57), “Aprender é aprender a pensar” de forma a resolver “as múltiplas questões dialécticas entre a teoria e a prática”

O conhecimento é sempre uma (re)construção e uma (co)construção, pois o homem é um ser social que aprende com o outro e melhor aprenderá em colaboração e partilha. Só assim haverá desenvolvimento e evolução.

Para Habermas (cit. in Alarcão, 2001: 25), “Só o eu que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo, é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e conseguir a autonomia.”

Deste modo, a construção do conhecimento (em qualquer área e, nomeadamente, no campo profissional) depende de vários factores: a pessoa do aprendente, a qualidade do conhecimento ao qual tem acesso e das situações de aprendizagem que experiencia, as parcerias que consegue estabelecer com outros – levando à (co)construção do mesmo – e a sua capacidade de proceder à (re)construção do próprio conhecimento.

Este último aspecto é extremamente importante e requer, da parte do formando/supervisando, uma atitude de constante autoquestionamento e de aceitação do questionamento por parte de outros (supervisores, outros supervisandos e mesmo elementos exteriores ao processo superviso).

Assim, nos modelos actuais de formação de professores, quer inicial, quer

contínua, pretende-se que estes assumam uma atitude reflexiva, crítica e colaborativa.

Ninguém aprende sozinho, isolado. É a partir da partilha, da troca (e não só do nosso olhar ao espelho) que os horizontes se expandem, sobretudo se a (re)construção não for só intra, mas interpessoal, ou seja, se se apostar numa (co) construção.

É esta a perspectiva de Sá-Chaves (2007: 36), quando escreve:

“Estamos, assim, no interior do paradigma reflexivo na formação de professores e/ou de outros profissionais que, indagando essa complexa relação em espelho, procura compreender, na sua máxima complexidade, como é que a auto-imagem se constrói no cruzamento das múltiplas imagens desenvolvidas, enquanto projecções pessoais no olhar dos outros.

Não se trata, pois de um paradigma reflexivo que incide, ainda sobretudo, sobre os conteúdos teóricos inerentes à *praxis* de cada profissão, mas que, sem os minimizar, ultrapassa a dimensão epistémica para nos levar à reflexão ontológica sobre nós próprios, sobre nós nos outros e sobre os outros em nós. E isto também porque, na interpessoalidade, cada vez que podemos colher dos outros o contributo da nossa imagem neles, é também um pouco deles que matiza essa representação.”

Por outro lado, numa perspectiva de mudança organizacional, a abordagem reflexiva só pode ser entendida, tendo em conta que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no seu campo da acção, que é a sua prática profissional, caracterizada pela incerteza, pela necessidade de tomada de decisões imediatas, pelo diálogo permanente com os actores que nela actuam.

A reflexão torna-se, assim, importante neste processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir e surge como essencial, permitindo desenvolver a autonomia, para enfrentar com confiança e eficácia as situações com que os profissionais docentes se deparam.

Para Donald Schön (citado in Alarcão, 1996: 16), o profissional deve olhar sempre para trás (*conhecimento da acção*), reflectindo e tomando consciência da sua acção (*reflexão sobre a acção*), percurso este que leva à construção do seu próprio conhecimento e ao seu consequente desenvolvimento (*reflexão sobre a reflexão na acção*).

Expressões como *aprendizagem experiencial, reflexão para, na e sobre a acção, formação no trabalho, investigação-acção-formação, experiências de vida, aprendizagem cooperativa, aprendizagem organizacional* traduzem uma mesma atitude perante a formação: o reconhecimento de que a experiência reflectida e conceptualizada tem enorme valor formativo e de compreensão da realidade.

Este é o centro da aprendizagem e é produto do sujeito como observador participante.

Segundo Tavares (Alarcão, 2000: 58), “Reflectir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente são ideias recorrentes cada vez mais revisitadas e actuates na vida, na dinâmica das organizações, que exigem novas concepções e, consequentemente, outras formas de organização, gestão e acção” e são o espelho da actuação de profissionais também eles reflexivos.

Neste âmbito, faz todo o sentido que o professor reflecta sobre a sua prática e que, ao fazê-lo, procure soluções para a melhorar, de modo a estar constantemente envolvido numa renovação e transformação positivas.

Isabel Alarcão (cit. in Oliveira-Formosinho, 2002: 219) refere que “a abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadadores.”

Neste sentido, dá-se ênfase ao trabalho em equipa, de carácter colaborativo e interactivo.

Segundo Isabel Alarcão (cit. in Oliveira-Formosinho, 2002: 218), “Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva (e da investigação em supervisão) a qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam, aquela deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (...) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.”

Entre o desejável e a realidade existe, neste momento, uma grande distância.

Nas escolas portuguesas, o trabalho colaborativo é cada vez menos frequente: quanto mais sentido faz implementá-lo, mais longe está a sua real concretização.

Muitos factores têm sido apontados como causas desta situação: o individualismo e a falta de hábitos de trabalho em equipa, a clausura da sala de aula e a falta de iniciativa, entre muitas outros. O facto é que cada vez mais o professor se vai fechando no seu gueto, com receio de se expor.

Para além disso, a excessiva burocratização da escola veio dificultar, ainda mais, o trabalho de equipa necessário para a preparação de actividades ligadas à prática lectiva.

A acrescentar a tudo isto, é de referir a falta de tempo, que também tem contribuído para diminuir a troca de ideias, experiências, materiais, impressões, entre os professores, trocas essas que poderiam muitas vezes abrir outras portas.

Assim, actualmente, fala-se muito na necessidade de um trabalho cooperativo, mas, na prática, nas nossas escolas, este não é feito de um modo sistemático e continuado.

É preciso, pois, que se encare a actividade docente de modo diferente, uma vez que, como diz João Barroso (1999: 10), “o professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto, um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino...”

Pensamos, pois, que é oportuno referir que esta é uma ideia que é preciso implementar nas nossas escolas, de modo a mudar mentalidades. É fundamental criar mecanismos de abertura ao outro, mudar posturas, de modo a haver maior interacção, cooperação e compreensão entre profissionais, mas também entre professores/alunos, alunos/professores e alunos/alunos.

Lima (2002: 20) refere que “... as culturas de professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimentos, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer* ou *agir* é culturalmente tão significativo como *sentir* ou *pensar*.”

Ser professor hoje não é o mesmo que há vinte anos atrás, pelo que não podemos encarar unicamente a prática docente como um conjunto de normas, valores, representações, precisamos de a entender igualmente “como modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho.” (Lima, 2002: 20).

Mas a prática docente implica supervisão: não só das práticas, mas também da formação, uma vez que, quer professores, quer alunos, são pessoas em crescimento, em desenvolvimento.

Neste domínio, segundo Alarcão e Roldão (2008: 19), as últimas tendências “apontam para uma concepção democrática da supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem.”

Relativamente aos contextos profissionais docentes, as mesmas autoras (Alarcão e Roldão, 2008: 19) distinguem três tipos de supervisão:

- a supervisão vertical (entre supervisor-supervisando);
- a supervisão horizontal (colaborativa, interpares), que acompanha muitas vezes a supervisão vertical;
- a auto-supervisão (de carácter intrapessoal).

Sendo assim, uma relação supervisiva actualizada exige reflexão, trabalho colaborativo e partilha, a fim de garantir a (co)construção e a (re)construção do saber e de contribuir para a melhoria do desempenho de todos os participantes. É uma relação em que supervisor e supervisando vão crescendo paralelamente, se bem que de modo diferente.

Tendo por base, o pensamento de vários autores sobre a relação dialéctica entre supervisando/aluno e supervisor/professor, construímos um esquema que pretende ilustrar o desejável na evolução dessa relação:

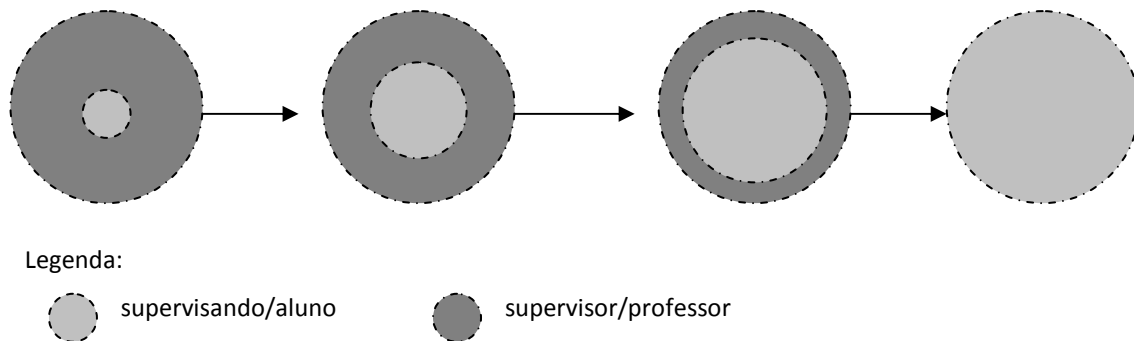


Figura 3 – Representação da relação supervisiva

Explicitando o esquema apresentado, podemos ver que, na relação supervisiva (uma relação *em díade*), se estabelece uma forte dialéctica entre os intervenientes, que devem aprender através da colaboração e da interajuda. À medida que o supervisando/aluno cresce, o supervisor/professor deverá ficar mais “na sombra”, vendo-o ganhar autonomia, sem, contudo, o perder de vista. Para além disso, ambos estão num círculo que não é fechado, que é permeável, possibilitador de trocas e onde existem possibilidades de expansão, de alargamento.

Idália Sá-Chaves (2007: 143) chama a esta autonomia o “princípio da evolução da natureza diádica” e refere a este respeito: “O gradual desenvolvimento e a consequente autonomia do formando na fase final faz a passagem natural de uma relação em díade observacional para uma relação em díade conjunta (estagiário e cooperante) com a progressiva transferência de poder e responsabilidade que lhe corresponde mas mantendo-se a relação afectiva.”

A prática/o fazer permitem ao supervisor e ao supervisando observar, reflectir na, sobre e para a acção. É através da prática que nasce o conhecimento emergente, pois é feita uma reflexão e avaliação/consciencialização dos êxitos/fracassos, pelo que o supervisando e supervisor vão (re)construindo o saber prévio. O processo de formação implica, por conseguinte, conceitos como: mudança, transformação, emancipação e desenvolvimento.

A relação supervisiva implica, igualmente, relações de humanização e de socialização, tendo em conta a pessoa do supervisor/professor e do supervisando/aluno e as múltiplas interações que estabelecem ao longo de todo o processo.

A este respeito, Idália Sá-Chaves (2007: 119) refere que “A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir”.

Cada vez mais se torna fundamental a supervisão da formação, não só de matriz pedagógica, mas também de índole curricular e institucional.

Numa época em que se está a implementar um novo modelo de avaliação dos professores e das instituições, é preciso que cada um se auto e hetero-observe numa atitude análise das situações e de auto, heterocrítica. Ninguém se modifica, se não tomar consciência do que está mal. Ninguém poderá ajudar o outro a crescer e a evoluir, se não olhar conscientemente para si.

Mas, para tal, é preciso ter “uma visão super, acima de..., para além de...”. É necessário conhecer o outro e conhecer-se a si próprio.

Nesta perspectiva, parece-nos fundamental que as escolas criem espaços de intercâmbio, onde professores e alunos não tenham medo de se expor, apostando na transparência e na crítica construtiva como mecanismos facilitadores da evolução:

A este propósito, escreve Sá-Chaves (2007: 120): “A ideia de supervisão (...) traduz-se, portanto, no alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras formas de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe.”

A supervisão exige, pois, uma visão alargada, abrangente, complexa e simultaneamente inacabada. Supervisionar não é tarefa fácil, exige flexibilidade e alargamento de horizontes, relativamente quer à supervisão de si próprio, quer do outro.

É fundamental que muitos profissionais (e alunos também) reconheçam, com humildade, o princípio do inacabamento: “Em primeiro lugar, reconhece-se um princípio de inacabamento subjacente, quer à produção universal de conhecimento, quer à reconstrução pessoal dos saberes e, nele, a imprescindível condição de abertura ao novo como única via de actualização informacional que possa facilitar, em cada sujeito, os processos de reconstrução a dinâmica de saberes e de competência. Em segundo lugar, reconhece-se um princípio de continuidade, quer nos processos extrínsecos, quer nos mecanismos intrínsecos ao sujeito que, contrariando os princípios de organização etápica do paradigma de racionalidade técnica, remete para a ideia de formação constante, processo de desactualização continuada.” (Sá-Chaves, 2007:92)”

Por outro lado, temos que ver os nossos supervisandos como pessoas únicas, logo completamente distintas umas das outras, e integradas num determinado contexto, que está sempre em mudança e que é responsável, em elevado grau, pelas mudanças operadas nos sujeitos.

Às vezes, este trabalho torna-se muito difícil e complexo, uma vez que cada supervisor acompanha vários supervisandos, todos eles diferentes, todos eles com as suas formas de pensar, compreender, agir, todos com os seus conhecimentos prévios, as suas vivências. É uma utopia pensar que podemos aceder a todos, em igual medida. Tal situação requer uma atenção a tempo inteiro, permanente, sem distrações, o que nem sempre é possível.

Relativamente ao supervisor, Alarcão e Tavares (2003: 74) referem que os resultados de vários estudos apontam para o facto de que é fundamental que este saiba escutar e prestar atenção, mas também comunicar, de forma verbal e não verbal, numa atitude de ajuda, compreensão e procura de esclarecimento e resolução de problemas.

Segundo Glickman (cit. in Alarcão e Tavares, 2003: 74), um supervisor precisa de adquirir/desenvolver as seguintes capacidades:

- 1 – Prestar atenção ;
- 2 – Clarificar;
- 3 – Encorajar;
- 4 – Servir de espelho;

- 5 – Dar opinião;
- 6 – Ajudar a encontrar soluções para os problemas;
- 7 – Negociar;
- 8 – Orientar;
- 9 – Estabelecer critérios;
- 10 – Condicionar.

Tendo em conta estas capacidades, Glickman definiu três estilos de supervisão:

- i) não-directivo, em que predominam as primeiras quatro capacidades da lista acima apresentada;
- ii) colaborativo, centrado nas capacidades quatro a sete;
- iii) directivo, que valoriza sobretudo a três últimas.

Sendo assim, segundo Alarcão e Tavares (2003: 75), o supervisor não-directivo é “aquele que manifesta o desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas”, o colaborativo “verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los” e o supervisor directivo “concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor”.

Ser supervisor é, de facto, uma missão árdua, que exige muita entrega, muita dedicação, seguir um caminho que não é contínuo e linear, que tem muitas encruzilhadas e onde é preciso fazer as escolhas certas, “desaprender, para aprender/empreender de forma diferente” (Sá-Chaves, 2007: 118).

É que ser supervisor requer “exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento, (...) partilha de saberes e complementaridade de competências, (...) capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, colectivamente, se enfrentam”(Sá-Chaves, 2007: 118).

Como diz Perrenoud (2004: 13): “Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba

dentro de una relación analítica com la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones.”

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003: 42) referem três ideias que devem presidir à supervisão:

“1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.

2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.

3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.”

É neste âmbito que se insere a chamada *critical friendship*, associada à aprendizagem em entreaajuda. Segundo Sá-Chaves (2007: 36), esta permite complementar, melhorar conhecimentos e aprendizagens e “ultrapassa a dimensão epistémica para nos levar à reflexão ontológica sobre nós próprios, sobre nós nos outros e sobre os outros em nós. E isto também porque, na interpessoalidade, cada vez que podemos colher dos outros o contributo da nossa imagem neles, é também um pouco deles que matiza essa representação.”

Para Alarcão e Tavares (2003: 71), esta relação tem de ser entendida mutuamente como “uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional e de aprendizagem consciente e comprometido”.

Só aprendendo, reflectindo, fazendo, se consegue consolidar o conhecimento, se chega a um saber teórico-prático, enriquecido e profícuo. Deste modo, a formação do supervisor/supervisando deve compreender uma “forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais”, “... um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição...” (Alarcão, 1996: 13).

Esta procura de um saber em acção, esta teoria-prática são fundamentais a qualquer professor e à formação dos nossos alunos. A escola já não só prepara para a vida, como é, no dizer de Alarcão, “a própria vida”.

Cada vez mais os nossos alunos exigem que sejamos bons profissionais. Não só porque devemos possuir bons conhecimentos científicos e competências pedagógico-didácticas, mas porque devemos acompanhar a constante evolução da sociedade.

Deste modo, importa citar de novo Alarcão (1996: 16), quando escreve: “Inerente à prática de bons profissionais está, segundo Schön, uma competência artística (...) um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima da sensibilidade de artista - O artistry.”

Parece-nos, então, que cabe a cada escola definir padrões de qualidade, de acordo com a diversidade e especificidade de cada instituição.

Mas, a noção de qualidade pressupõe, igualmente, pluralidade, uma vez que, como refere Sá-Chaves (2007: 24), estamos “num tempo de gestão estratégica e de inclusão, de inteligência e de solidariedade, de conciliação das pluralidades e, acima de tudo, num tempo de justiça que é o valor que acrescenta à caridade a dimensão da dignidade.”

Deste modo, olhando particularmente para as nossas escolas, vemos que, nestes últimos anos, muitas transformações ocorreram: algumas fruto das exigências ministeriais, mas muitas outras decorrentes da iniciativa das próprias escolas. Vemos escolas cada vez mais activas, onde muito se trabalha e onde o empenhamento é contagiante. Contudo, esta realidade não é, ainda, generalizada.

Daí a importância da supervisão institucional, sendo “... preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.” (Alarcão, 2001: 15).

É preciso tentar compreender “a complexa alquimia da escola” e “concluir que a natureza desta alquimia, na sua complexidade (...) traduz e constitui um indicador poderoso da qualidade da escola.” (Sá-Chaves, 2007: 28).

Os supervisores e supervisandos também podem contribuir para a melhoria da qualidade das escolas em que desenvolvem a sua actividade.

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 72), os objectivos do supervisor passam pelo desenvolvimento das seguintes capacidades e atitudes, em si próprio e nos seus supervisandos:

- “espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou insucesso, dos seus alunos;
- entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.”

Parece-nos que estas capacidades e atitudes são fundamentais, para que a qualidade das escolas seja uma realidade.

Entendemos, igualmente, que cabe ao Ministério da Educação, em estreita colaboração com as instituições, ouvi-las, indo ao encontro dos seus interesses, aspirações e objectivos. A este respeito, importa citar Formosinho (2002: 221), quando escreve: “Definir políticas, planificar estrategicamente, gerir e formar recursos humanos para executarem as políticas e avaliar a execução dessas políticas são acções que têm de fazer parte de um colectivo integrado.”

As escolas são cada vez mais um palco onde “todos são actores. (...) todos têm um papel a ser desempenhado. Porém, se os alunos passam pela escola, os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição. Por isso e também pelas responsabilidades que assumem, os professores são actores de primeiro plano.” (Alarcão, 2001: 23).

Consequentemente, entendemos que se deve apostar em programas de formação, direccionados para as práticas nos seus contextos, que promovam o trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento das instituições, pois elas são os alicerces para a sustentabilidade do sucesso dos alunos.

CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM DIDÁCTICA DA COMPREENSÃO NA LEITURA CENTRADA NA PROMOÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS

2.1. Introdução

Actualmente, verifica-se que os alunos apresentam dificuldades na compreensão de textos escritos, sobretudo no que se refere à apreensão de informação implícita com recurso à construção de inferências.

De facto, podemos constatar que um dos factores que mais condicionam o desempenho dos alunos em compreensão na leitura diz respeito à dificuldade em relacionar entre si conceitos e ideias subjacentes ao texto, quando estes são apresentados de forma implícita. Tal dificuldade gera problemas ao nível da apreensão das ideias veiculadas pelo texto (microestrutura) e também ao nível da identificação das ideias principais do mesmo (macroestrutura).

Os problemas identificados a partir das práticas de sala de aula tornam-se evidentes em situações de avaliação formal, com particular relevo para os exames nacionais de Português do 12º Ano. A análise do desempenho nestes exames revela que mesmo os alunos a concluir a frequência do Ensino Secundário continuam a manifestar problemas graves em compreensão na leitura, particularmente no que se refere à realização de inferências.

O que leva, então, os alunos a chegarem ao fim da frequência deste nível de ensino com tais dificuldades? Quantas vezes se questionam os professores sobre esta realidade?

A experiência leva-nos a acreditar que há vários factores com grande influência na dificuldade dos alunos em construir inferências: a falta de conhecimentos prévios necessários, a não activação/mobilização da informação que possuem ou, ainda, o hábito de fazer uma compreensão mais literal, entre outros.

É que ler não é só decifrar o texto.

Como diz Paulo Freire (1993: 29), “Ler é procurar, buscar, criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. Um exercício crítico sempre exigido pela

leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo." Logo, quanto mais ricos forem os conhecimentos/vivências dos alunos, mais facilidade terão na compreensão na leitura.

A este respeito ainda, Paulo Freire (1992: 11) defende que a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto."

Também Jean Foucambert (1994: 5) afirma: "Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é".

É, por isso, necessário que os alunos adquiram e desenvolvam competências em compreensão na leitura, entre as quais se conta a capacidade de recorrer à construção de inferências para apreender os sentidos implícitos no texto em estudo, a partir do mesmo e/ou com base em conhecimentos prévios ligados ao seu "conhecimento do mundo", à sua experiência de vida.

A par da falta de conhecimentos prévios, é necessário também ter em conta o facto de que, nestas idades, o raciocínio lógico-dedutivo ainda se encontra em período de desenvolvimento, o que implica que os alunos tenham dificuldade no estabelecimento de relações entre conceitos e proposições.

Segundo Jean Piaget (1967: 158), "la pensée formelle s'épanouit durant l'adolescence. L'adolescent, par opposition à l'enfant, est un individu qui réfléchit en dehors du présent et élabore des théories sur toutes choses, se plaisant en particulier aux considérations inactuelles".

Mais grave ainda é que não são só os alunos a manifestar estas "inseguranças".

Por vezes, os próprios professores dizem sentir também dificuldades em compreensão na leitura ligadas à construção de inferências. Essas dificuldades acabam por levá-los a uma deficiente apreensão das ideias veiculadas pelos textos estudados em sala de aula e, sobretudo, a problemas no estabelecimento de relações entre essas ideias, ou seja, na apreensão da sua organização no texto.

As suas dificuldades acabam por transparecer no trabalho realizado em sala de aula. Geralmente, trabalham com maior frequência o sentido literal dos textos, descurando uma abordagem mais inferencial dos mesmos. Este problema manifesta-se com frequência nos professores em início de carreira. Mas a situação complica-se, quando colegas com anos de experiência sentem a mesma dificuldade, o que os leva, nas suas aulas, a apostar sobretudo na identificação de informação factual, apresentada no texto de forma explícita.

Há ainda a registar o facto de que o trabalho em torno da compreensão na leitura promovido pelos manuais escolares e levado a cabo nas aulas de Português se centrar predominantemente na identificação de informação explicitamente apresentada no texto, sendo raramente contemplada a informação implícita, cuja apreensão requer a construção de inferências.

Essas limitações acabam por desmotivar os próprios alunos.

Consideramos, pois, que se torna necessário fazer uma abordagem da compreensão na leitura mais centrada na apreensão de informação implícita nos textos, com recurso à construção de inferências, pois os alunos, quando bem orientados pelo professor, acabam por revelar competência suficiente em compreensão na leitura para encontrar o que dantes estava “escondido” no texto e também por se sentirem mais motivados para recorrer a essa estratégia de leitura.

Julgamos, contudo, que não há receitas a dar e que tem de ser cada um a encontrar as chaves que possibilitem abrir a porta de acesso ao caminho a percorrer.

Entendemos, todavia, que será mais fácil esse percurso, se os professores e alunos tiverem algumas orientações, se dispuserem de algumas ferramentas que os ajudem a encontrar o seu caminho.

Deste modo, parece-nos fundamental apostar em programas de formação de professores centrados nesta problemática. Acreditamos que uma melhor formação dos docentes conduzirá a um melhor desempenho profissional e que este, por sua vez, irá proporcionar aos alunos melhores condições de aprendizagem, logo contribuir para que estes também melhorem o seu desempenho.

2.2. O ensino da compreensão na leitura com recurso à construção de inferências

2.2.1. O conceito de leitura

Uma concepção tradicional de *leitura* apresentava-a como a capacidade de ler textos com correcção e expressividade. Para além disso, quando se falava em ler, subentendia-se o acto de ler em voz alta, ou seja, pronunciar em voz alta as palavras escritas no papel, apesar de se contemplar também a possibilidade de fazer uma leitura silenciosa do texto.

A este respeito, Giasson (2004: 6) refere o seguinte: “La lecture a longtemps été perçue comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite.”

Segundo uma definição do *Dicionário de Língua Portuguesa* (2007: 1016), entende-se *leitura* como sendo o “acto ou efeito de ler; o que se lê; arte de ler; conhecimentos adquiridos pelo acto de ler”. O *Dicionário Mais* (1997: 324) refere ainda: “leitura laboriosa de um escrito ou de um texto obscuro; decifração, decodificação”.

A partir dos anos 80, emergiram novas concepções de leitura, que vieram conferir-lhe um carácter mais abrangente.

A este propósito, Giasson (2004: 6) refere: “Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication.”

As teorias mais recentes concebem o acto de ler como atribuição de sentido à escrita, ligada à prática social.

Como refere Sim-Sim (cit. in Cabral, 2004: 41), “Saber ler é hoje, mais do que nunca, uma condição do sucesso pessoal (escolar, profissional e social) e de sucesso colectivo como nação.”

Tendo como referência Constance Weaver, Sá (2004: 14) refere que “Ler implica também ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também ser capaz de ‘emprestar’ sentido ao texto lido, invocando, a propósito do tema deste, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir”.

A concepção de leitura adoptada vai influenciar profundamente o modo como se organizar o seu processo de ensino/aprendizagem.

Numa concepção tradicional da leitura, privilegiava-se a descodificação de palavras, quase sempre mecanizada, e o leitor era visto como um sujeito passivo, que se limitava a recolher informação externa.

De acordo com as abordagens actuais, o processo de leitura pressupõe uma interacção entre o leitor, o texto e o contexto, concepção essa que subentende um leitor activo e interactivo, como se mostra na Figura 4.

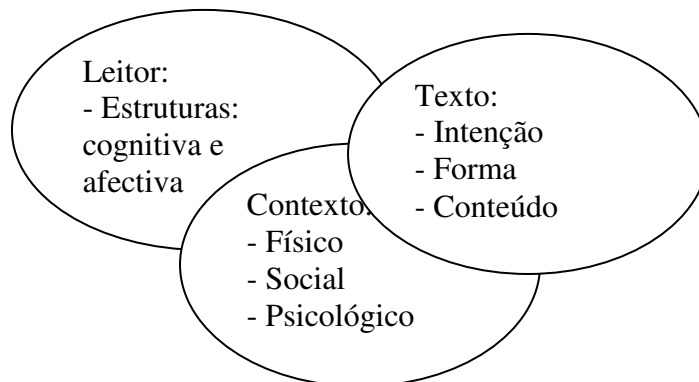


Figura 4 – Componentes do processo interactivo de compreensão em leitura (adaptado de Giasson, 2004: 18)

Cada um destes elementos possui características próprias. O *leitor* trabalha com os seus esquemas pessoais, os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo, as suas vivências, as suas estruturas cognitivas e afectivas e os seus processos próprios para aceder ao sentido do texto. Por sua vez, o *texto* possui, também ele, uma certa especificidade, apresenta uma estrutura e uma mensagem/conteúdo próprios, uma

intencionalidade. Por último, o *contexto* (físico, social ou psicológico) em que o acto de leitura se desenrola fornece ao texto um ambiente específico.

Estas três variáveis funcionam em interligação estreita e a compreensão do texto depende da compreensão desta interrelação.

Segundo Paula Colaço (cit. in Cabral, 2004: 45), “O termo interactivo indica que a leitura não é simplesmente uma forma de extrair informação do texto, mas sim um processo que activa conhecimentos na mente do leitor que irão ser utilizados e podem ser refinados e alargados pela nova informação oferecida pelo texto. A leitura é, assim, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto e a forma como esse diálogo se constrói baseia-se na utilização integrada de processos ascendentes e descendentes.”

A este respeito, Isabel Solé (1998: 24) refere: “Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente o seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre ele.”

Deste modo, ao leitor compete atribuir significado ao que está escrito.

Para tal, precisa não só de desenvolver competências linguísticas, como também de alargar o seu conhecimento do mundo, de modo a que a “compreensão beneficie, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui. Simultaneamente, tal como num círculo vicioso, a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos.” (Sim-Sim, 2007: 10).

De acordo com uma perspectiva psicolinguística, a leitura é entendida como: “um processo activo, autodirigido por um leitor que extrai do texto (...) um significado que foi previamente codificado por um emissor. Este processo de leitura pressupõe, pela

sua própria definição, características especiais de actividade e construção por parte do leitor, e características próprias do texto, estabelecendo-se em ambos os casos, como finalidade, a obtenção de significado.” (Sequeira, 1989: 33).

Contudo é ao leitor “que cabe o papel principal e mais activo de adaptação ao processo de leitura.” (Sequeira, 1989: 33).

Segundo Sá, com base no modelo de compreensão de textos de Walter Kintsch e Teun A. Van Dijk, o ensino actual da leitura passa pelo “desenvolvimento da competência de compreensão a vários níveis (micro-, macro- e superestrutura), abrangendo as dimensões globais e as dimensões mais elementares dos vários tipos de discurso presentes na sociedade, que se complementam entre si” (2004: 14).

2.2.2. As etapas inerentes ao acto de ler

O programa de Português para o Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2001/2002: 22) refere que a competência de leitura se desenvolve “... em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências.”

Para além disso, o referido programa apresenta três etapas inerentes ao acto de ler: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*.

Nesta perspectiva, parece ser um factor importante para a compreensão do texto a definição dos objectivos ou intenções da leitura a empreender. Tal tarefa é associada à *pré-leitura* (ou *antecipação à leitura*), que tem também como intencionalidade, por um lado, a motivação para o que se vai ler e, por outro, a activação de alguns conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto. Por conseguinte, a *antecipação à leitura* deverá motivar o leitor para uma leitura activa e interactiva e dar-lhe a oportunidade de activar os conhecimentos e os esquemas mentais necessários para a abordagem daquele texto, envolvendo-o e conectando-o com o mesmo.

A este respeito, Isabel Solé (1998: 43) afirma que “uma actividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.” É nesta etapa que o professor deve procurar motivar/criar interesse pelo objecto da leitura, pois “o interesse também se cria, se suscita e se educa” (Solé, 1998: 43).

Esta actividade preditiva sobre o texto é possível, pois o leitor não é “tábua rasa”, ou seja, possui já vivências, experiências, contactos com o mundo, com o senso comum, com saberes múltiplos... Estes conhecimentos têm origem dupla: ou são internos, próprios de cada leitor (experienciais, vivenciais...), ou têm origem externa (sociais, culturais, civilizacionais...).

Para compreender um texto, o leitor parte do que já conhece, aprendendo a relacionar esse *background* com a informação nova, transmitida pelo texto: “Durante uma leitura, o leitor hábil relaciona a informação contida no texto com os seus conhecimentos.” (Giasson, 1993: 195)

Esta capacidade preditiva parece estar inerente à própria natureza do ser humano, que projecta mais a sua actuação em termos de futuro do que de presente e recorre ao passado para compreender o presente.

O recurso a diversos sectores da memória permite ao leitor armazenar informação, que irá seleccionar e reutilizar, sempre que necessário.

A informação decorrente das suas experiências de leitura vai ficando registada na chamada *memória a longo prazo*. É esta que nos vai possibilitar antecipar sentidos, fazer previsões sobre o texto e, também, activar e mobilizar os conhecimentos prévios que permitirão aceder ao sentido do texto: “Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado, durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo, en unos esquemas de conocimiento (...) que organizan la información de forma estructurada. (...) Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.” (Cassany *et al.*, 2000: 204).

Por sua vez, segundo os mesmos autores (Cassany *et al.*, 2000: 204), a *memória a curto prazo* permite-nos ir retendo informação sobre o que vamos compreendendo,

“procesar la información. Para comprender, tenemos que recordar durante unos segundos lo que vamos lendo”.

Estes autores construíram um modelo ilustrativo do processo interactivo na compreensão leitora, que apresentamos na Figura 5:

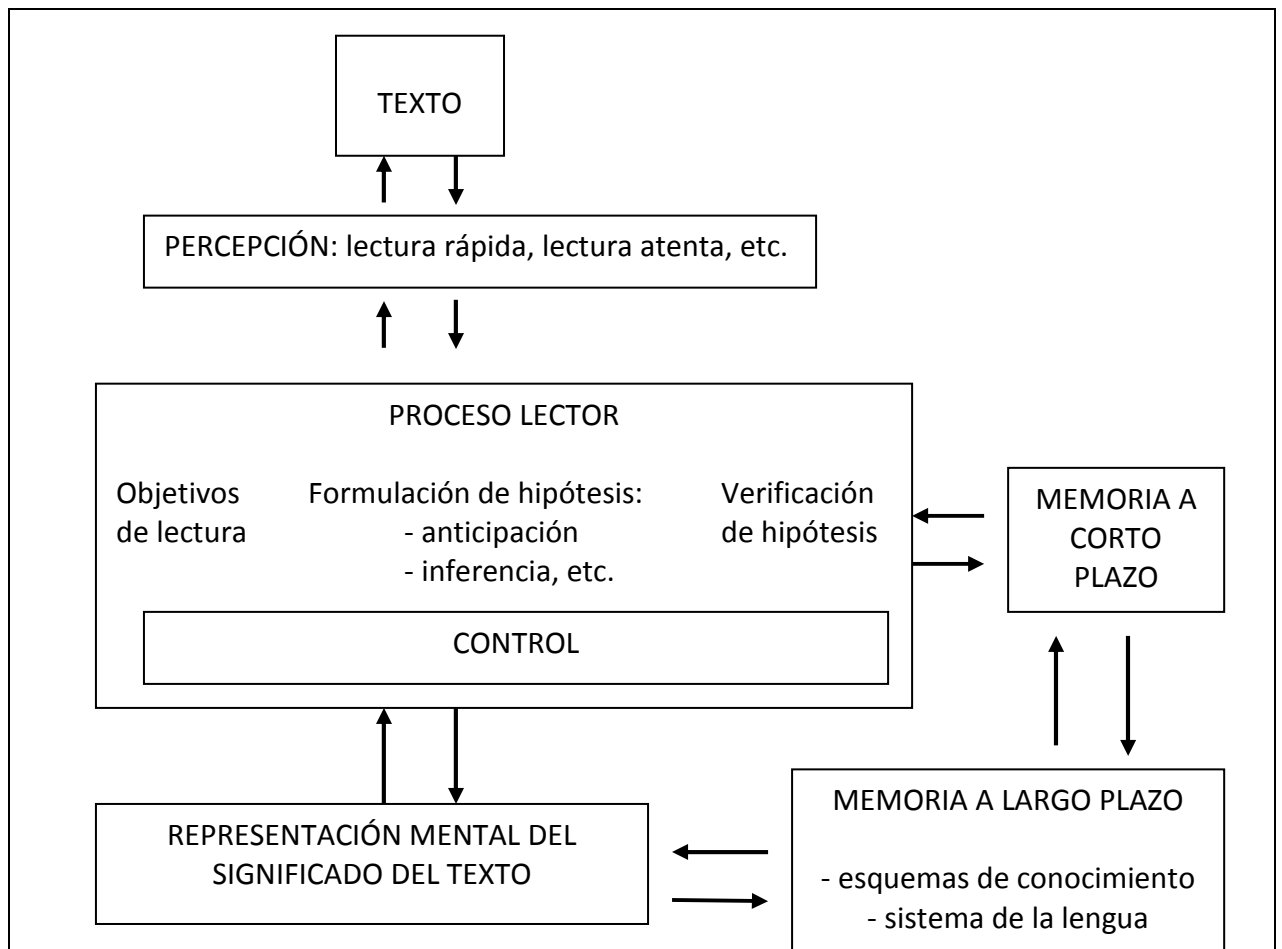


Figura 5 – Modelo de compreensão na leitura (Cassany *et al.*, 2000: 203)

Segundo este modelo, a leitura é um processo activo e interactivo, que pressupõe que o indivíduo accione mecanismos cognitivos.

Por conseguinte, o processo de compreensão na leitura começa mesmo antes de o leitor aceder à compreensão do texto, a partir do momento em que ele cria expectativas sobre o conteúdo do texto (tema, tipo de texto...).

Goodman resume esta concepção de leitura a “um jogo de adivinhação” e refere que “reading must therefore be regarded as an interaction between the reader and

written language, through which the reader attempts to reconstruct a message from the writer.” (1973: 15)

Deste modo, *antes da leitura*, o leitor pode ir já formulando inferências sobre eventuais conteúdos abordados no texto.

Durante a *leitura*, vai confirmando ou rejeitando as previsões feitas. Para além disso, é nesta altura que o leitor acciona os mecanismos de compreensão leitora que lhe possibilitarão compreender a estrutura profunda do texto. Um leitor expedito formulará perguntas sobre o texto, questionará o texto e questionar-se-á, no sentido de encontrar respostas para os problemas que se lhe deparam.

Nesta etapa, cabe ao leitor, compreender, por um lado, o sentido literal do texto, ou seja, aquele que é fiel à superfície do texto, que detém um significado denotativo, objectivo, mas, por outro, como complementaridade, para que essa compreensão seja completa, terá de aceder à estrutura mais profunda do texto, ao seu sentido inferencial.

Neste sentido, Meserany (1995: 42) refere: “... é na leitura que o texto se faz pleno, encontra seu destinatário. Quanto à compreensão – e não à sua simples decodificação –, desde o começo a escola viu-se diante de dois tipos de leitura: *a literal e a interpretativa*.”

Nesta última, o leitor deverá aceder aos sentidos implícitos, tentando ultrapassar a informação explícita transmitida pelo texto: “... durante a leitura o sujeito realiza constantemente um outro tipo de previsões designado por inferências, ou seja, envolve-se continuamente num processo mental de indução ou dedução de informação não explícita no texto, tentando ir para além da informação fornecida sobre os sentidos textuais.” (Cabral, 2003: 162)

Após a leitura, cabe ao leitor seleccionar e sistematizar a informação recolhida, avaliar a compreensão feita e, eventualmente, alargar os seus horizontes de interpretação, recorrendo a processos mais elaborativos: “Após a leitura, o leitor constrói, categorizando e integrando, a representação da informação como um todo, resume as ideias principais e as suas relações, emprega estratégias para avaliar, rever ou verificar o

seu desempenho face à finalidade da leitura e confirma previsões, identifica falhas de informação e procura colmatá-las.” (Cabral, 2003: 79)

Deste modo, é importante desenvolver nos leitores-aprendentes competências que lhes permitam fazer antecipações sobre o texto, activar estratégias que facilitem a compreensão durante a leitura e promover o gosto por querer saber mais, ir mais além, consolidar o que se compreendeu.

Neste âmbito, parece importante conciliar o que o aluno pode fazer com o que quer fazer e suscitar nele outros “quereres”, desenvolver nele estruturas afectivas que vão ser tão importantes como as estruturas cognitivas.

Relativamente às primeiras, Giasson (1993: 31) afirma que estas “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor. Fora de qualquer situação concreta de leitura, o indivíduo sente atracção, indiferença ou repulsa pela leitura. Esta atitude geral manifestar-se-á de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma actividade que põe em jogo a compreensão de um texto.”

A etapa de *pré-leitura* terá como um dos objectivos suscitar interesse pelo que se vai ler, mas as estruturas afectivas devem ser cimentadas ao longo da *leitura* e confirmadas na *pós-leitura*, de modo a não ser quebrado o interesse do leitor pelo texto.

Por outro lado e pensando agora nas estruturas cognitivas, se a leitura é um processo interactivo, como tem sido referido, o leitor terá de recorrer a estratégias/habilidades diversas para compreender o texto.

De facto, a etapa da *leitura* (que envolve o recurso a *estratégias de produção de sentidos*) corresponde à compreensão do texto, para a qual o leitor terá de recorrer a estratégias múltiplas.

A selecção dessas estratégias de leitura vai depender de vários factores: as competências que se pretende desenvolver no âmbito da compreensão na leitura, o tipo de texto em questão e os objectivos formulados para o acto de ler.

Durante todo o processo de compreensão, o leitor “utiliza tanto o seu conhecimento prévio como os elementos do próprio texto, passa a leitura a ter um carácter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, que

envolve uma actividade consciente, auto-controlada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão.” (Cabral, 2003: 163).

Muito se tem escrito sobre estratégias de leitura, com vista a ajudar o leitor a uma melhor compreensão do texto.

Neste sentido, parece importante apresentar algumas estratégias básicas referidas por Goodman (1987: 16-18):

- *estratégias de selecção*, através das quais o leitor selecciona a informação importante do texto e elimina a menos importante ou inútil para a compreensão do mesmo;
- *estratégias de predição*, que levam o leitor a utilizar os conhecimentos que possui para antecipar o conteúdo do texto;
- *estratégias de inferência*, que permitem ao leitor recuperar o que não está explícito no texto ou o que não está explícito de imediato;
- *estratégias de confirmação*, que conduzem o leitor a confirmar/verificar ou não as suas antecipações sobre o conteúdo do texto;
- e *estratégias de autocorreção*, mediante as quais o leitor reconsidera a informação que possui e/ou obtém mais informação.

Já Giasson (1993: 32-33) apresenta uma classificação proposta por Irwin, que contempla cinco grandes categorias, as quais denomina por *processos de leitura*:

- *microprocessos*, que servem para compreender a informação contida numa frase, a ideia que esta veicula;
- *processos de integração*, que permitem estabelecer ligações entre as proposições ou frases;
- *macroprocessos*, orientados para a compreensão global do texto e para as conexões que estabelecem a coerência textual (identificação das ideias principais, resumo, utilização da estrutura do texto);
- *processos de elaboração*, que permitem ir para além do texto, estabelecendo inferências;
- *processos metacognitivos*, que gerem a compreensão e permitem verificar se houve perda de compreensão, de modo a repará-la.

Irwin apresenta um esquema ilustrativo dos processos e subprocessos de compreensão em leitura, que passamos a apresentar na Figura 6:

Basic Comprehension Processes	Microprocesses	Chunking	
		Microselection	
	Integrative processes	Understanding anaphora	
		Understanding connectives	
		Slot-filling inferences	
	Macroprocesses	Organizing	(Story grammar; Knowledge)
			(Understanding organizational patterns in expository materials)
		Summarizing (Macroselection; Deletion; Invention; Superordination)	
	Elaborative processes	Making predictions	
		Prior-knowledge integration	
		Mental imagery	
		Higher-level thinking processes (Application; Analysis; Synthesis; Evaluation)	
		Affective responses	
	Metacognitive processes	Comprehension monitoring	
		Study skills	
		Adjusting strategies	

Figura 6 – Modelo dos processos de compreensão (adaptado de Irwin, 1986: 4)

Para poder compreender o que lê, o leitor terá, assim, de recorrer a múltiplas actividades cognitivas.

Isabel Solé (1998: 73-74) enumera algumas actividades que o leitor deverá realizar para compreender o que lê, que passaremos a sintetizar:

- identificar e compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura (O que ler? Por que/para quê ler?...);
- activar/mobilizar conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto (O que sei sobre o conteúdo do texto? O que fazer para complementar o que já sei? O que não sei?...);

- distinguir o essencial do acessório (Qual é a informação necessária e qual a menos relevante?...);
- avaliar a coerência e coesão interna expressa pelo texto e a sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum” (Há coerência no texto? O que se pensa é coerente com o que o texto transmite?...);
- verificar o que se compreendeu através da revisão, recapitulação periódica e da auto-interrgção (Qual a ideia fundamental deste parágrafo/texto? ...);
- construir inferências de diverso tipo, através do recurso a interpretações, hipóteses, previsões e conclusões (O que significa esta expressão? O que se pretende com esta passagem? Qual a intencionalidade de? Qual o sentido implícito de?...).

Sistematizando, a autora refere: i) *estratégias prévias à leitura*, que permitem identificar os objectivos de leitura e activar os conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto; ii) *estratégias a usar durante a leitura*, que permitem construir inferências sobre os sentidos implícitos do texto e fazer o levantamento de possíveis falhas de compreensão; iii) e *estratégias de pós-leitura*, que permitem sistematizar, resumir, recapitular o que se compreendeu, ou, por outro lado, ampliar a informação sobre o que se leu.

Relativamente a esta última etapa, será pertinente acrescentar que a leitura é um meio para a realização de aprendizagens, pelo que fará sentido a etapa de *pós-leitura* apresentada, nos últimos anos, no “Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, (10º, 11º e 12º Anos), homologado em 23/05/2001 (10º Ano) e 25/03/2002 (11º e 12º Anos).”

Esta etapa prende-se com a reflexão sobre a informação recolhida aquando da compreensão do texto, tendo em conta as conclusões que se obtiveram e outras que podem ser complementares, para uma melhor compreensão textual ou de extensão a outras aprendizagens.

Podemos, por conseguinte, afirmar que, quando um leitor compreende o que lê, está a fazer uma aprendizagem, relacionada não só com o que lê, mas também com aquilo que poderá vir a aprender com as ideias apenas “sugeridas” pelo texto.

Deste modo, a fase de *pós-leitura* (em que o leitor recorre a *processos de avaliação do texto e da leitura*) terá como finalidade sistematizar/alargar os conhecimentos do leitor e suscitar-lhe a curiosidade para partir à procura de “outros mundos”.

A este propósito, Solé (1998: 46) escreve: “A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor.”

Por conseguinte, tal como nos refere Sá (2004: 21-22), é importante que os professores trabalhem “estratégias de leitura, com os seus alunos, a partir dos textos estudados na aula, através de actividades como: levarem os alunos a formularem hipóteses sobre o sentido de um texto que vão ler e a confirmá-las ou corrigi-las, de acordo com a leitura feita (...); fazer perguntas de vários tipos sobre os textos, levando os alunos a retirar destes informação explícita e implícita e, ainda, informação que sai do próprio conhecimento do leitor sobre o assunto de que o texto trata...”

Mas por que motivo devemos ensinar estratégias de leitura?

Isabel Solé (1998: 72) procura responder a esta pergunta: “Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. (...) Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos.”

O leitor deverá, assim, questionar o que lê, estabelecer relações entre o texto e os conhecimentos prévios que possui, inclusive interrogar-se sobre se esses conhecimentos serão ou não pertinentes para a compreensão do texto e, se não o forem, modificá-los, (re)construí-los. Como refere Isabel Solé (1998: 72): “Assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.”

A compreensão de um texto é, por conseguinte, o resultado de três condições fundamentais, apresentadas por Palincsar e Brown (referidos em Solé, 1998: 70-71): i) clareza e coerência dos conteúdos dos textos, do conhecimento da estrutura, do léxico,

sintaxe e coesão interna; ii) grau do conhecimento prévio do leitor pertinente para a compreensão do texto; iii) estratégias que o leitor utiliza para compreender o texto.

Centraremos a nossa atenção, sobretudo, nas duas últimas, por se prenderem mais com as razões do nosso estudo.

Segundo Isabel Solé (1998: 116), o processo de leitura, apesar de “interno, deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem (...) em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional.”

2.2.3. Papel da inferência em compreensão na leitura

Como já foi referido, a compreensão na leitura implica a apreensão das ideias veiculadas pelo texto escrito. Algumas estão expressas de forma explícita e, nesse caso, recorreremos à compreensão literal. Outras encontram-se implícitas em informação dada pelo texto, obrigando à construção de inferências para sua apreensão.

Sendo assim, durante a compreensão em leitura, o sujeito apreende sentidos implícitos no texto, recorrendo a processos de dedução ou indução, ou seja, constrói inferências a partir de informação fornecida pelo texto, mas também com base nos seus conhecimentos prévios, que deve activar e mobilizar.

O recurso a inferências é, assim, fundamental para a compreensão na leitura, uma vez que torna possível um conhecimento mais aprofundado do texto.

Deste modo, inferir sobre o texto pressupõe ir para além de uma compreensão literal. Cunningham (cit. in Giasson, 1993: 92) considera que “uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto.”

Por sua vez, Giasson considera dois tipos de “processos de integração” fundamentais para a compreensão de um texto: i) aqueles que têm a ver com “marcas explícitas entre proposições ou frases” e que possibilitam compreender o texto através da relação entre os seus diversos elementos de conexão (os referentes e os conectores) e ii)

os que permitem construir informação implícita, a partir do texto ou dos esquemas e dos conhecimentos do leitor (as inferências).

No que se refere aos elementos de conexão, Giasson (1993: 82) define *referente* do seguinte modo: “Falamos de referente ou de anáfora quando uma palavra (ou expressão) é utilizada para substituir outra.” Considera, ainda, que cabe ao leitor estabelecer a relação entre o referente e o termo que o substitui.

Nesta sequência, Giasson apresenta dois modelos de classificação dos referentes inspirados em Baumann: um em que o que é substituído é um nome (pronome, advérbio, sinónimo, termo genérico, numeral ou nome subentendido) ou um verbo ou proposição; e outro em que os critérios seguidos têm por base relações *adjacentes* e *afastadas* ou relações de tipo *antes-depois*. A este respeito esclarece: “No caso das relações adjacentes, o antecedente e o termo que o substitui estão nas frases seguintes. No caso das relações afastadas, uma frase, pelo menos, separa o antecedente da palavra que o substitui. (...) Nas relações de tipo antes, o antecedente surge antes da palavra que o substitui, enquanto que nas relações de tipo depois o antecedente vem só depois da palavra que o substitui.” (Giasson, 1993: 85).

Os *conectores* “são palavras que ligam dois factos entre si: podem ser utilizados para unirem duas proposições ou duas frases” (conjunções, conectores de tempo, causa...) e podem estar explícitos ou implícitos. Neste domínio, Giasson propõe estratégias que passam pela formulação de perguntas sobre a compreensão dos conectores e pela resposta por parte dos alunos.

A mesma autora vê a construção de inferências como um processo indispensável para descobrir as informações implícitas no texto e compreendê-lo de forma completa.

Tendo por base o modelo de Cunningham, Giasson apresenta duas grandes categorias de inferências: *as inferências lógicas* (baseadas no texto) e *as inferências pragmáticas* (baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor). Ainda acrescenta um outro tipo de inferências, só próprias de alguns leitores, sobretudo daqueles que possuem conhecimentos prévios alargados, que designa por *inferências criativas*. A este respeito, sintetiza (Giasson, 1993: 95): “Há inferências lógicas, que decorrem do texto e

que são necessariamente verdadeiras, assim como as inferências pragmáticas, que são possivelmente verdadeiras e comuns ao conjunto dos leitores, existem igualmente inferências criativas, que são possivelmente verdadeiras, não indispensáveis à compreensão e próprias de alguns leitores.”

Deste modo, e atendendo a que esta classificação nos parece pertinente para o nosso estudo, convém explicar de modo mais pormenorizado cada um dos tipos de inferências apresentadas por Giasson.

Ao construir *inferências lógicas*, o leitor centra a sua atenção no texto e procura aceder aos sentidos escondidos através de informação fornecida pelo próprio texto. É o texto que dá ao leitor “pistas”, indícios, para ele activar um raciocínio lógico-dedutivo que lhe permita inferir sobre o mesmo. O leitor apoia-se em elementos como as relações anafóricas, as relações entre proposições ou frases ou ainda aspectos relacionados com a coerência e coesão do texto.

Para construir *inferências pragmáticas*, o sujeito-leitor já precisa de mais informação do que aquela que é fornecida pelo texto, ou seja, necessita de recorrer aos seus conhecimentos prévios, que foi adquirindo e armazenando ao longo do tempo, para compreender os sentidos implícitos do texto. Para além disso, precisa, igualmente, de saber relacionar o conhecimento prévio que possui com a informação transmitida pelo texto, avaliando a sua pertinência e aplicabilidade.

No caso das *inferências criativas ou elaborativas*, o leitor já possui competências de leitura que lhe permitem aceder a sentidos implícitos situados ao nível de processos de compreensão mais elaborativos. Estas inferências são as menos frequentes e são realizadas apenas por alguns leitores.

Mas, a capacidade de inferir vai melhorando com a idade, em função de vários factores: i) o progressivo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos; ii) as suas vivências, que lhes permitem aumentar o seu “conhecimento do mundo”; iii) a melhoria da sua capacidade relacional, organizacional e avaliativa.

Para além disso, esta competência pode ser desenvolvida através do processo de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, caberá ao professor encontrar estratégias didácticas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de recorrer à constru-

ção de inferências na compreensão na leitura, mobilizando e actualizando os seus conhecimentos prévios.

Johnson e Johnson (cit. in Giasson, 1993: 2004) apresentam uma classificação compreendendo dez tipos de inferências definidos em função dos esquemas do leitor. Apresentámo-los na Figura 7, acompanhados por exemplos ilustrativos.

Tipos de inferência	Exemplos	Perguntas direccionadas para a construção de inferências
Lugar	Depois de nos termos registado, o paquete ajudou-nos a transportar a bagagem para o quarto.	Onde estamos?
Agente	Com o pente numa mão e a tesoura na outra, Cristiano aproximou-se da cadeira.	Quem é Cristiano?
Tempo	Logo que o pórtico se apagou, a escuridão foi total.	Em que momento se passa a acção?
Acção	Bernardo curvou-se e mergulhou, cortando a água de modo absolutamente impecável.	Que fez Bernardo?
Instrumento	Com mão firme, o Dr. Maia colocou o ruidoso instrumento na minha boca.	Que instrumento utilizou o Dr. Maia?
Categoria	O Toyota e o Volvo estavam na garagem e o Audi lá fora.	De que categoria de objectos se trata?
Objecto	Aquele monstro fulgurante, com as suas 18 rodas, impunha-se aos veículos mais pequenos na auto-estrada.	Que monstro fulgurante é este?
Causa-efeito	De manhã constatámos que diversas árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras estavam sem ramos.	O que é que provocou esta situação?
Problema-solução	Pedro tinha um lado da cara muito inchado e estava cheio de dores de dentes.	Como é que o Pedro poderia solucionar o seu problema?
Sentimento-atitude	Enquanto eu subia ao estrado para receber o meu diploma, o meu pai aplaudia, com as lágrimas nos olhos.	O que sentia o meu pai?

Figura 7 – Principais categorias de inferências (adaptado de Giasson, 2004: 267)

Giasson (1993: 90-101) apresenta uma experiência realizada por Reutzel e Hollingsworth (objecto de uma publicação em 1988), levada a cabo com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base o modelo de classificação de inferências acima apresentado. A experiência decorreu em dezanove lições em que, a partir de uma construção inferencial por parte do professor, os alunos iam construindo inferências, numa primeira fase orientados pelo professor e, numa segunda fase, de forma autónoma. Sendo assim, havia três etapas: i) primeiramente, era o professor que punha em relevo os

indícios, construía a inferência e a justificava; ii) posteriormente, o professor punha em destaque os indícios, mas competia aos alunos construir a inferência e justificá-la com base nos indícios a que tinham recorrido e na forma como os tinham manipulado; iii) por fim, os alunos faziam toda a tarefa sozinhos.

A mesma autora apresenta também um estudo, realizado por Holmes e publicado em 1983. Esta experiência tinha como público-alvo alunos do 4º e 5º Anos de Escolaridade, que apresentavam dificuldades em termos de compreensão na leitura. Neste estudo, o “autor insiste nos indícios que levam à inferência e no modo de verificar esses indícios”(Giasson, 1993: 102). Nas actividades levadas a cabo com estes alunos, foi adoptada a sequência a seguir apresentada: a partir da leitura de uma passagem do texto em estudo, o professor levava os alunos a formularem uma questão inferencial, a formular uma hipótese de resposta a essa pergunta, a identificar palavras-chave, a formular perguntas do tipo sim-não, a responder e, por fim, a fazer uma avaliação da pertinência da resposta dada em relação ao texto em estudo.

O desenvolvimento de estratégias de leitura centradas na construção de inferências implica, pois, uma leitura (com)partilhada. Neste sentido, Solé (1998: 118) apresenta algumas actividades de “leitura compartilhada” (segundo Palincsar e Brown):

- formular previsões sobre o texto lido;
- formular perguntas sobre o que foi lido;
- esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;
- resumir as ideias do texto.

Neste domínio, a técnica do questionário, ou seja a *pergunta*, assume um papel essencial, a par do *auto-questionamento*.

Formulando perguntas, o professor poderá chamar a atenção do aluno para os sentidos implícitos do texto e estimulá-los a activar diferentes tipos de estratégias que lhes permitirão construir as inferências necessárias à elucidação desses sentidos.

Através do *auto-questionamento*, o leitor-aprendente poderá desenvolver a competência de leitura autónoma, independente: “Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e

do que não sabem sobre o texto. Além do mais assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua situação perante o texto a ajustar sua intervenção à situação.” (Solé, 1998: 110-111).

Através do recurso a inferências, o leitor vai eliminando interpretações improváveis e vai fazendo aquilo que Goodman (cit. in Cabral, 2003: 163) definiu como “um jogo de adivinhação psicolinguística.”

Ao tentar compreender um texto, o sujeito vai formulando hipóteses e, como diz Cabral (2003: 163), “ao formular hipóteses, o leitor está a prever temas e, ao testá-las, está a compreender, ou seja, a enriquecer, refinar e verificar os seus conhecimentos, pelo que esta estratégia compreende simultaneamente componentes cognitivos, metacognitivos e afectivos e torna-se essencial para a compreensão de todo o processo de compreensão.”

2.2.4. Contributo do conhecimento prévio para a construção de inferências

Para melhor compreender um texto, torna-se muitas vezes necessário “aprender sobre o texto” antes de o ler.

Significa isto que a compreensão de um texto implica, por parte do leitor, a activação e a sua mobilização de conhecimento já disponível que possa ser relacionado com o mesmo.

Para além disso, o leitor poderá sentir-se, eventualmente, mais motivado para a compreensão do texto, pois foram estimulados conhecimentos prévios importantes, que lhe irão despertar a curiosidade para uma leitura activa do mesmo.

Actualmente, na abordagem da compreensão na leitura no Ensino Básico e Secundário, aposta-se mais em estratégias didácticas que favoreçam a activação e mobilização de conhecimentos prévios por parte dos alunos.

Mesmo os manuais escolares, particularmente os relativos ao Ensino Secundário, já apresentam actividades de pré-leitura e pós-leitura, com vista a desenvolver este tipo de competências. Segundo Cabral (2003: 162), estas actividades conduzem “fundamentalmente à definição de objectivos de leitura e a ideias para reflexão pelos alunos

durante a leitura, à organização da informação e à realização de antecipações relativamente ao texto que vai ser lido.”

Contudo, aquando da leitura propriamente dita, para a compreensão de um texto, o leitor terá de recorrer conjuntamente a conhecimentos prévios (culturais, linguísticos, literários, entre outros) e a elementos do próprio texto.

Actualmente, pretende-se que o leitor seja activo, interagindo com o texto de forma estratégica.

Nesta acepção, segundo Colasso (cit. in Cabral, 2004: 45), a leitura não deve ser entendida como “uma forma de extrair informação do texto, mas sim um processo que activa conhecimentos na mente do leitor que irão ser utilizados e que podem ser refinados e alargados pela nova informação oferecida pelo texto.”

De acordo com Van Dijk e Kintsch (cit. in Correia, 2002: 13), “Compreender um texto é, desta forma, um processo estratégico, que vai da selecção, da antecipação, da formulação de hipóteses à inferência.”

Segundo vários estudos publicados, o uso de determinadas estratégias parece decorrer da competência para usar de forma eficaz os conhecimentos prévios na compreensão da leitura.

Os leitores mais “hábeis” realizam quase espontaneamente *inferências pragmáticas* (recorrendo aos seus conhecimentos prévios e aos seus esquemas pessoais). Por outro lado, os leitores menos “expeditos” recorrem sobretudo ao próprio texto para construir inferências *inferências lógicas*. Há ainda os que centram a sua atenção quase exclusivamente no sentido literal do texto e que raramente constroem inferências.

Contudo, a construção de inferências não parece estar ligada à falta de conhecimento, mas sobretudo à ausência de activação de estratégias de leitura que possibilitem mobilizar o conhecimento que o leitor possui. É por isso que, muitas vezes, os leitores dispõem dos conhecimentos prévios necessários para a compreensão do texto, mas não recorrem a eles, muito simplesmente porque não tomaram consciência de que deviam activá-los e mobilizá-los para construir inferências necessárias à compreensão daquele texto.

Neste processo, o leitor deve estabelecer uma interacção com o texto: “El mo-

delo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si ele lector compárase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.” (Cassany *et al.*, 2000: 204)

Deste modo, a compreensão do texto é uma (re)construção, que depende de cada leitor e que permite, muitas vezes, a construção de mais do que um sentido.

Contudo, isso não significa que cada leitor tenha uma interpretação completamente diferente do sentido do texto e que todas as interpretações criadas pelos vários leitores sejam aceitáveis. Segundo Pimenta (2005: 45), “... importa reconhecer as limitações à reconstrução de sentidos imposta pelo próprio texto, pois se é verdade que para funcionar este necessita da iniciativa interpretativa do leitor, não o será menos que a(s) sua(s) leitura(s) deve ser enquadrada e balizada, de acordo com os limites que o próprio texto impõe...”.

Isabel Solé (1998: 101-107) propõe algumas estratégias didácticas que poderão conduzir à activação dos conhecimentos prévios por parte dos alunos, que passamos a sistematizar:

i) fornecer explicações, informações, sobre o que será lido, ou seja, dar pistas sobre o texto, ou construir, em conjunto com os alunos, “contextos mentais compartilhados”; assim, antes de iniciar a leitura do texto, o aluno estabelecerá, com a ajuda do professor, “um plano de leitura”, que o orientará sobre o que tem de fazer e lhe dará pistas sobre o que conhece e desconhece do conteúdo do texto que vai ler;

ii) ajudar os alunos a identificar aspectos do texto que vão requerer a mobilização dos seus conhecimentos prévios e indicadores saídos do próprio texto que lhes permitirão relacionar o lido com o seu conhecimento e vice-versa;

iii) incentivar os alunos a referirem o que já conhecem sobre o tema do texto.

Relativamente a este assunto, poderemos ainda referir que, segundo Carreira (2000: 36), parece haver “uma relação entre aquilo que o leitor já sabe e o que encontra nos textos”.

O mesmo autor (Carreira, 2000: 41), citando Cooper, apresenta duas estratégias de activação dos conhecimentos prévios dos alunos:

i) uma, designada por *Preview and Predict*, leva os alunos a fazerem previsões sobre o texto, com base em informação recolhida e nos seus conhecimentos prévios; poderá, igualmente, servir para avaliar o nível dos conhecimentos prévios dos alunos, antes da leitura, para que o professor os possa alargar, através de estratégias de enriquecimento;

ii) outra, designada por *K-W-L Strategy*, significando as iniciais: “What I *know*”; “What I *want* to learn” e “what I *learned*”.

A propósito da predição como forma de activação dos conhecimentos prévios, Carreira (2000: 47-49) apresenta três modelos psicolinguísticos e interactivos de actividades de leitura, segundo a perspectiva de Moore, Redence e Rickelman:

- “*antecipation guide*”, que consiste em levar os alunos a identificarem no texto os conteúdos para os quais possuem conhecimentos prévios;

- “*prereading plan*”, que consiste em analisar e avaliar o nível de conhecimento prévio dos alunos, de modo a poder prepará-los para a leitura do texto; esta actividade permite aos alunos “discutirem acerca das ideias a serem apresentadas no texto e desenvolverem associações relativas a estas ideias, bem como elaborá-las, reflectir sobre elas e a repensá-las” (Carreira, 2000: 48);

- “*visual reading guide*”, que consiste em recorrer a documentos diversos (cartas, mapas, gráficos, ilustrações), de modo a formular previsões sobre o conteúdo do texto; estas previsões vão possibilitar ao aluno-leitor, por um lado, perspectivar e antecipar o significado do texto em estudo e, por outro, criar expectativas, que vão facilitar a tarefa de compreensão.

Mas, por vezes, o que sucede é que os alunos possuem conhecimentos prévios errados, o que dificulta o trabalho de compreensão.

Não chega, por isso, possuir uma grande quantidade de conhecimentos prévios, importa igualmente a sua qualidade, pois, como diz Giasson (1993: 222) “Acontece muitas vezes, com efeito, os nossos conhecimentos serem vagos, incompletos ou inexactos.”

A mesma autora (Giasson, 1993: 223), tendo por base nos resultados de estudos efectuados por Flood, refere que o facto de possuírem conhecimentos prévios errados afecta a aprendizagem dos alunos e acrescenta: “... os sujeitos adquirem mais informações novas quando não possuem conhecimentos prévios sobre um assunto do que quando possuem um conhecimento errado.” Tal situação parece decorrer do facto de os indivíduos só irem investigar, quando não possuem os conhecimentos prévios necessários, caso contrário, confiam no que “acham que sabem” e têm tendência “para dar a volta ao texto, para o fazerem corresponder ao que já sabem.”

Para que tal não aconteça, é necessário que o professor leve o aluno a recorrer a estratégias que o vão obrigar a comparar o que “acha que sabe” com as informações apresentadas no texto.

Como já referimos, um outro aspecto importante é que não basta ao leitor possuir conhecimentos prévios, que lhe permitam compreender um texto. Importa, igualmente, que ele os accione quando eles são efectivamente necessários. Ora, a prática corrente da grande maioria dos professores não é “ensinar a compreender”, mas sobretudo fazer “perguntas para testar a compreensão, questionando e avaliando sistematicamente os alunos sobre matérias ou competências que não ensina.” (Carreira, 2000: 53).

Deste modo, torna-se necessário que o professor mostre aos alunos como faz quando constrói inferências pragmáticas, que processos utiliza, que estratégias mobiliza. Esta explicitação permite ao professor, não só incentivar os seus alunos a activarem e mobilizarem os conhecimentos prévios que possuem, como também motivá-los para accionarem estratégias de pesquisa de informação, tendo em vista uma mobilização de conhecimentos novos. Para além disso, põe em prática estratégias de operacionalização importantes para ensinar a compreender em situação e desenvolver o grau de autonomia. O papel do professor deve ser o de supervisor, de mentor, que estimula e orienta o aluno no processo de compreensão textual.

Contudo, cabe-lhe também a responsabilidade se auto-questionar e de reflectir sobre a forma como conduz a construção de inferências por parte dos seus alunos, porque a metodologia a utilizar pode ser diferente de situação para situação e depende das condições em que decorre o processo de ensino/aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Carreira (2000: 63) refere: “Tem de haver, por parte do professor, uma intenção explícita de melhorar o funcionamento cognitivo de cada aluno e esta intenção exige o desenvolvimento de procedimentos de ensino que visem satisfazer as necessidades apercebidas em cada aluno. Nesta conformidade, levar o aluno a aprender a pensar assume toda a pertinência. O aluno manifesta-se na sua intencionalidade de promover o pensar e, assim, é ajudado a explicitar a sua tomada de consciência e conhece o seu funcionamento cognitivo e os actos mentais significativos no processo de aprender.”

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia de investigação adoptada no nosso estudo, tendo em conta os objectivos e as questões de investigação para ele formulados.

Descrevemos, também, o contexto em que o estudo decorreu e o percurso formativo que caracterizou o processo de implementação do programa de formação por nós dinamizado.

3.2. Caracterização do estudo

Através do estudo que levámos a cabo, pretendíamos obter as respostas possíveis para as seguintes questões de investigação:

- Enquanto leitores, que dificuldades manifestam professores de Português do Ensino Secundário no recurso à construção de inferências em actividades de compreensão na leitura?

- Que estratégias didácticas utilizam esses professores para abordar a construção de inferências no âmbito do ensino da compreensão na leitura?

- Que contributo poderá ter um programa de formação de professores de Português do Ensino Secundário – centrado na co-construção, reflexiva e crítica, de estratégias de ensino da compreensão na leitura orientadas para a apreensão de informação implícita, mediante o recurso à construção de inferências – para a renovação das suas práticas?

Sendo assim, com este estudo, pretendia-se:

- Identificar e caracterizar:

- dificuldades manifestadas por professores de Português do Ensino Secundário – enquanto leitores – no recurso à construção de inferências em actividades de compreensão na leitura;

- estratégias por eles utilizadas para abordar a construção de inferências no âmbito do ensino da compreensão na leitura;
 - Co-construir – de forma reflexiva e crítica – com professores em formação, estratégias de ensino da compreensão na leitura, orientadas para a apreensão de informação implícita, mediante o recurso à construção de inferências;
 - Avaliar as implicações da participação dos professores nesse programa de formação na renovação das suas práticas.

3.3. Fundamentos teóricos da metodologia de investigação adoptada

Antes de apresentarmos e justificarmos as opções metodológicas feitas no âmbito do nosso estudo, vamos referir algumas linhas teóricas em que nos fundamentámos.

3.3.1. O paradigma qualitativo na investigação em Educação

A investigação torna-se cada vez mais importante na formação de professores, pois contribui para a consciencialização dos profissionais da necessidade de uma aliança entre a teoria e a prática.

Para além disso, permite, a partir da análise – reflexiva e crítica – das práticas, melhorá-las, de modo a possibilitar o desenvolvimento de um saber experimental, sustentável através do processo investigativo.

Por conseguinte, os profissionais da Educação deverão encarar a investigação como fazendo parte dos seus planos de formação, pois esta permite *saber como*, ou seja, observar, questionar/problematizar, intervir e avaliar, para, de seguida, (re)intervir.

Neste sentido, Albano Estrela (1994: 27) refere que “a investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação entre a teoria e prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade. (...) a prática de investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o

transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real.”

A metodologia de investigação adoptada poderá decorrer das propostas disponíveis no âmbito de diversos paradigmas. Mas a escolha não é fácil.

Antes de mais, a noção de *paradigma* é controversa.

Contudo, podemos referir que um paradigma subentende, segundo Chizzotti (2006: 22) “um conjunto de pressuposições que se refere ao que é a realidade, ao conhecimento que se pode ter dessa realidade e às formas particulares para se conhecer essa realidade. É nesse sentido que o termo popularizou-se e tem sido amplamente utilizado na linguagem científica.”

No âmbito da metodologia de investigação, faz-se referência a dois tipos de metodologias: “qualitativas” e “quantitativas”.

Há investigadores que tendem a estabelecer uma linha de continuidade/uma ligação entre estes dois tipos de metodologias, mas há outros que preferem estabelecer uma distinção dicotómica.

Esta visão diferenciada parece resultar do facto de se considerar que, no âmbito da metodologia qualitativa, não são possíveis quantificações ou que, pelo contrário, estas podem e devem aí ser incluídas.

Para Erickson (in Hébert, 2005: 33), estes dois paradigmas “o antigo e o novo, terão, antes, tendência a coexistir. (...) Os paradigmas não morrem, particularmente nas ciências sociais.”

A investigação qualitativa é ainda recente, no que se refere à Educação, e o termo *qualitativo*, segundo Hébert (2005: 10), remete “quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados”.

Erickson (cit. in Hébert, 2005: 33) identifica dois tipos de abordagem paradigmática em investigação em Educação: *abordagem positivista/behaviorista* e *abordagem interpretativa*.

Segundo o mesmo autor (cit. in Hébert, 2005: 36), a primeira “pressupõe uma uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de modo que o observador pode reconhecer o significado de um comportamento sempre que este

se produz.”

Deste modo, neste tipo de abordagem, a interpretação de um comportamento deve revestir-se de objectividade, fiabilidade e credibilidade, de modo a que o significado atribuído seja sempre o mesmo.

Por sua vez, na abordagem interpretativa, o objecto de análise é a acção e não o comportamento.

Segundo Hébert (2005: 39), “Face ao objecto *acção-significado* (“meaning-in-action”), o investigador postula uma *variabilidade* das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhe atribuem através das suas interacções sociais.”

A investigação irá ter incidência no modo como se desenvolve esse conjunto de significados e não sobre os comportamentos observáveis. Sendo assim, o mais importante para o investigador será o significado das acções e não os comportamentos em si mesmos.

A tradição da investigação qualitativa assenta fundamentalmente no paradigma interpretativo e consiste, segundo Gauthier (cit. in Hébert, 2005: 47), “em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio.”

Este tipo de investigação caracteriza-se por não possuir um único padrão, pois as realidades são plurifacetadas e contraditórias e a própria investigação depende dos objectivos e concepções do investigador.

Neste sentido, Chizzotti (2006: 27-28) refere que, se “o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contacto com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.”

Também Bogdan e Biklen (1994: 47-51) apresentam algumas características da

investigação qualitativa, que passamos a referir:

- *a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal* (e por isso os investigadores frequentam o local de estudo, uma vez que o contexto é muito importante);
- *é uma investigação descritiva* (pois os dados recolhidos são representados através de palavras ou imagens e não de números);
- *os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
- *os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*
- *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa* (logo, os investigadores preocupam-se com as chamadas *perspectivas participantes*).

A investigação qualitativa caracteriza-se ainda por ser holística (os investigadores consideram a realidade de forma globalizante) e naturalista (uma vez que os dados provêm directamente das situações consideradas “naturais”, dentro de um determinado contexto situacional).

Deste modo, a investigação associada a este paradigma insere-se num determinado ambiente, sem se poder descontextualizar, e pretende traduzir não unicamente aquela realidade na sua especificidade, mas transpô-la para uma dimensão mais global.

Contudo, importa referir que, actualmente, muitos estudos conjugam uma abordagem qualitativa com o recurso a métodos quantitativos, como forma de tornar o estudo cientificamente mais objectivado. Deste modo, fazem o que se chama *triangulação*, combinando abordagens qualitativas e quantitativas.

No estudo que nos propusemos realizar, decidimos utilizar sobretudo uma abordagem qualitativa, por ser a que melhor se coadunava com a sua natureza. Contudo, sempre que se justificou, recorremos a técnicas de natureza quantitativa, como forma de o tornar mais objectivo.

3.3.2. A investigação-acção como método de investigação em Educação

A abordagem qualitativa tem sido muito utilizada em educação, especialmente no âmbito de programas de formação de professores, através dos quais se pretende reflectir sobre as práticas, com vista a uma possível renovação das mesmas, tendo como objectivo central uma melhor qualidade do ensino.

Neste sentido, cada vez mais se aposta em projectos de investigação-acção, que entendam a formação dos professores a partir das práticas e da reflexão sobre as formas de agir e de pensar.

A este respeito, Bogdan e Biklen (1994: 266) referem que “na investigação-acção os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objectivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças.”

Ao agirem como investigadores, os professores tornam-se activos, tomam consciência das suas práticas e da natureza dos contextos em que as exercem, reflectem sobre elas e procuram melhorá-las. Jogando com a proximidade e o distanciamento, questionam-se, o que os leva à procura de soluções e a uma consequente visão mais ampla das realidades em que estão envolvidos e sobre as quais actuam.

Bogdan e Biklen (1994: 289) referem que a investigação-acção “auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a factores que afectam o seu próprio trabalho e à interacção com os outros.”

Para além disso, incentiva-os a procurar, na investigação, novas respostas para os problemas que se deparam na sua prática quotidiana.

Neste contexto, o investigador assume múltiplos papéis: professor, formador, supervisor e investigador propriamente dito.

À semelhança de outros autores, Chizzotti (2006: 85) refere que a investigação-acção é entendida “como uma nova agenda colaborativa entre o pesquisador profissional e os atores sociais na definição dos objectivos, na construção das questões da pesquisa, no aprendizado das habilidades de pesquisa, na definição do conhecimento e dos esforços, na condução da pesquisa, na interpretação dos resultados e na aplicação do que foi aprendido, a fim de produzir uma mudança social positiva.”

Também segundo Chizzotti (2006: 86-87), a metodologia de investigação-acção apresenta algumas fases importantes:

- 1 – *Identificação do problema*, que implica a determinação do problema e do local/instituição objecto de estudo;
- 2 – *Formulação do problema*;
- 3 – *Implementação da acção*, ou seja, planificação da acção;
- 4 – *Execução da acção*;
- 5 – *Avaliação da acção*, o que implica a redefinição do problema e revisão do planificado;
- 6 – *Continuidade da acção*, tendo em vista uma discussão partilhada e a ampliação da pesquisa.

Tendo como referência estes princípios, o estudo que empreendemos visava levar os professores nele envolvidos (incluindo o investigador) a reflectir sobre as suas práticas e a reformular a sua actuação, no sentido de promoverem em si e nos outros profissionais mudanças educativas, com vista a melhorar o desempenho dos alunos no que se referia à compreensão na leitura, através do desenvolvimento de competências neste domínio.

No âmbito do nosso estudo, recorreremos também à observação, em várias vertentes.

No que se refere ao papel do observador, destacamos dois tipos de observação possíveis: a *observação participante*, em que “o observador/investigador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994: 31), e a *observação participada*, “em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respectivo estatuto.” (idem: 35)

Quanto ao processo de observação, podemos considerar a existência de três tipos de observação: *ocasional*, *sistemática* e *naturalista* (pressupondo esta última a observação dos comportamentos quotidianos dos sujeitos).

A observação tem sido uma estratégia privilegiada em todos os sistemas de formação de professores, podendo ser feita pelo formador/investigador a respeito do

professor em formação, ou pelo próprio professor em formação.

Neste estudo, o investigador esteve pessoalmente envolvido, fazendo uma abordagem a partir do interior e participando activamente na vida dos sujeitos observados.

A modalidade de observação utilizada nas sessões de trabalho foi a observação participante, pois pretendia-se um processo de investigação onde a partilha de experiências, a reflexão e a co-construção de conhecimento fossem uma realidade.

Para uma melhor percepção da realidade em estudo, utilizou fontes de dados múltiplas e socorreu-se de técnicas de recolha de informação igualmente variadas, sendo uma delas a observação participante.

3.3.3. O estudo de caso como método de investigação

Segundo Merriam (cit. in Bogdan & Biklen, 1994: 89), o estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

Robert Yin (cit. in Hébert, 2005: 170) refere três características fundamentais do estudo de caso: “toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas; o investigador utiliza fontes múltiplas de dados”.

A propósito do estudo de caso, Bogdan e Biklen (1994: 90) referem que este se centra numa organização específica ou num aspecto particular dessa organização:

- um local específico (por exemplo, a sala de aula...);
- um grupo específico de pessoas (professores de um departamento; núcleo de estágio...);
- uma dada actividade da escola (de natureza curricular ou outra).

Yin (cit. in Carmo & Ferreira, 1998: 216) define o “estudo de caso como uma abordagem empírica em que se investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.”

Merriam (cit. in Carmo & Ferreira, 1998: 217) resume as características

fundamentais de um estudo de caso qualitativo. Deve ser: particular (pois centra-se em determinada situação), descritivo (conduzindo a uma descrição do fenómeno que está a ser estudado), heurístico (porque tem por objectivo conduzir à compreensão do fenómeno), indutivo (o estudo tem por base um raciocínio indutivo) e holístico (porque tem em conta a realidade na sua globalidade).

Como em qualquer estudo científico, segundo os mesmos autores, (idem: 218) no estudo de caso torna-se fundamental ter em conta a *validade interna* (que diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade), a *validade externa* (que se refere à possibilidade de generalização dos resultados a outras situações) e a *fiabilidade* (relacionada com o facto de os resultados deverem ser semelhantes, no caso de ser feita uma replicação do estudo).

Pretendíamos que o nosso estudo traduzisse a realidade estudada e que descrevesse de forma rigorosa e pormenorizada os resultados obtidos.

Este tipo de estudo pressupõe, igualmente, um trabalho de campo para fazer a recolha de dados, no local de acção dos sujeitos intervenientes no estudo.

Relativamente a este tipo de trabalho, Bogdan e Biklen (1994: 113-114) referem que o termo “lembra algo ligado à terra” e sublinham que a “qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos”.

Deste modo, a natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos participantes no estudo e o investigador são importantes para a consecução dos objectivos a atingir através deste.

No estudo de caso, o investigador pode recorrer a variadas técnicas para recolher dados para análise. Entre estas, figuram a entrevista, a análise de documentos e a observação participante, a que recorreremos no nosso próprio estudo, como explicitaremos mais adiante.

No que se refere a técnicas de análise de dados a que é possível recorrer, no âmbito deste tipo de investigação, destaca-se a análise de conteúdo, como forma de explicitação do conteúdo das mensagens expressas pelos sujeitos.

Bardin (1979: 42) define *análise de conteúdo* como sendo “um conjunto de

técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A mesma autora identifica três fases cronológicas da análise de conteúdo: i) a pré-análise (fase de organização propriamente dita); ii) a exploração do material (fase de codificação, desconto ou enumeração); iii) o tratamento dos resultados, feito com base na inferência e conduzindo à sua interpretação.

3.4. Opções metodológicas adoptadas neste estudo

Antes de apresentar as opções metodológicas feitas no âmbito do nosso estudo, importa referir que estas se prendem com a nossa prática profissional, no contexto da formação inicial de professores de Português.

Deste modo, pareceu-nos pertinente aprofundar um trabalho relacionado com a formação de professores em contexto escolar.

Para tal, pretendíamos conceber, implementar e avaliar um programa de formação, por nós supervisionado, a desenvolver com um grupo restrito de docentes (dois professores), em formação inicial.

Este programa de formação visava a co-construção, reflexiva e crítica, de estratégias de ensino da compreensão na leitura centradas na apreensão de informação implícita com recurso à construção de inferências.

Pretendíamos que a participação no programa por nós supervisionado implicasse a implementação de projectos de investigação-acção por parte dos professores em formação, em que se envolvessem com os seus alunos de Português do Ensino Secundário.

Por outro lado, recorreremos igualmente à investigação-acção, na nossa actuação junto dos professores cuja formação supervisionámos, como forma de:

- conhecer estudos levados a cabo por outros investigadores e estratégias por eles utilizadas na abordagem da compreensão na leitura;
- responder a eventuais questões/dificuldades colocadas pelos professores em

formação;

- planificar, orientar e supervisionar o plano de formação a implementar;
- avaliar os resultados do programa de formação levado a cabo.

Tendo em conta a natureza do estudo que nos propusemos concretizar, a metodologia de investigação-acção pareceu-nos ser a mais adequada por:

- pressupor um trabalho sistemático e contínuo;
- criar oportunidades de reflexão;
- exigir um trabalho colaborativo entre o investigador e os professores em formação.

Dadas as limitações a que o desenvolvimento do projecto estava sujeito, em termos de tempo e de recursos, optámos por fazer um *estudo de caso*, de natureza descritivo-interpretativa.

Um estudo de caso com estas características, e tendo em conta os objectivos formulados para o projecto, exigiu a recolha de dados relativos às representações dos estagiários que supervisionámos e também ao seu desempenho.

Tal implicou o recurso a fontes diversificadas e técnicas e instrumentos variados. Assim, recorremos:

- a entrevistas individuais (realizadas antes e depois do programa de formação), para caracterizar as representações dos dois estagiários sobre o recurso à inferência que faziam em actividades de compreensão na leitura e as estratégias didácticas de que se socorriam para promover um ensino da compreensão na leitura que implicasse a apreensão de informação implícita mediante o recurso à construção de inferências; socorremo-nos ainda dos textos de reflexão por eles elaborados no decurso do programa de formação por nós supervisionado;

- à observação de aulas por eles leccionadas no âmbito do programa e a notas de campo por nós elaboradas, durante as sessões de formação, para avaliar o impacto deste programa de formação na renovação das suas práticas.

Foi elaborado um guião para cada entrevista, optando-se pela entrevista semi-estruturada, para permitir flexibilidade e alguma abertura nas respostas dos sujeitos, de modo a não condicionar a exposição das suas representações.

A partir da transcrição das entrevistas, foi feita a sua análise de conteúdo, de acordo com os objectivos e as categorias predefinidas.

Quanto à observação de aulas leccionadas pelos professores no âmbito do programa de formação, também foram feitos registos áudio, seguidos de transcrições, e foram elaboradas grades de registo de dados de observação, relativamente às inferências na compreensão em leitura.

Para além disso, foram observados os materiais didácticos, bem como as planificações e outros documentos utilizados pelos professores em formação no decurso das suas aulas. Com esta observação, pretendeu-se conhecer as estratégias didácticas por eles utilizadas, para abordar a construção de inferências no âmbito do ensino da compreensão na leitura.

As notas de campo, com carácter descritivo e reflexivo, foram elaboradas durante as sessões de formação e também durante a observação de aulas.

A fim de fundamentar melhor a argumentação, recorreremos a textos de reflexão produzidos pelos dois estagiários, durante as sessões de formação, uma vez que, como diz Sá-Chaves (2000: 9), “ao estimular os níveis de reflexão e de consciencialização desses mesmos participantes e ao potenciar a possibilidade de diversificação, aprofundamento e aferição de perspectivas, esta estratégia não apenas contribui para a estruturação intra-pessoal do conhecimento como facilita, se desenvolvida ao longo de um período de tempo, a compreensão dos processos que traduzem o seu fluir.”

Para além disso, é na reflexão continuada que reside o sustentáculo da própria formação e os textos de reflexão são documentos importantes que podem ajudar na fundamentação deste estudo de supervisão, na medida em que, como refere Sá-Chaves (2000: 32), são “documentos autênticos e diferenciados, marcados pelo carácter singular dos processos narrados e dos seus narradores representando, cada qual, uma síntese reflexiva pessoal do formando acerca da evolução do seu próprio conhecimento (e autoconhecimento), da evolução das estratégias de supervisão facilitadoras (ou não) dessa mesma evolução, dos modos como cada processo de aprendizagem se foi estruturando e ainda da importância que os contextos e os *outros* tiveram nesse esforço, pessoal, mas partilhado.”

3.5. O programa de formação

O programa de formação por nós implementado pretendia atingir os seguintes objectivos:

- Identificar necessidades de formação nos estagiários por nós supervisionados;
- Desenvolver neles competências reflexivas sobre as suas práticas;
- Reflectir, conjuntamente, sobre a importância:
 - da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores,
 - da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas;
- Motivar os estagiários para
 - a participação num programa de formação centrado na abordagem didáctica da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura,
 - a promoção da construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura;
- Promover o trabalho colaborativo em torno da concepção, implementação, avaliação e reformulação de actividades centradas na construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

3.5.1. Contextualização

O programa de formação foi levado a cabo no ano lectivo de 2008/2009, numa Escola Secundária com 3º Ciclo do distrito de Aveiro, e nele participaram dois estagiários, a frequentar prática pedagógica de Português/Espanhol, e a sua orientadora/supervisora, que também desempenhou o papel de investigadora neste estudo.

A escola em questão tinha 16 turmas a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico e 22 no Ensino Secundário e um corpo docente de cerca de 160 professores. Para além disso, oferecia diversos cursos profissionais e cursos de CEF (Cursos de Educação e Formação). Era também frequentada por um número considerável de alunos do ensino diurno e nocturno, no âmbito do programa Novas Oportunidades.

Possuía uma biblioteca integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, relativamente bem apetrechada no que se referia a livros e a meios audiovisuais.

As salas de aula estavam equipadas com meios audiovisuais necessários ao exercício de uma actividade docente diversificada: computador, com acesso à internet; quadro interactivo (em algumas salas); projector de dados vídeo; retroprojector; monitor e leitor de CDs e DVDs.

As aulas observadas no âmbito do programa de formação decorreram em duas turmas do 11º Ano de Escolaridade, pelas quais era responsável a orientadora/supervisora de Português.

A Turma A era constituída por 25 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

Em termos de aproveitamento, era uma turma heterogénea, havendo alunos com muito bons resultados e outros com dificuldades.

No entanto, de um modo geral, eram alunos interessados, trabalhadores e preocupados com o seu sucesso escolar. Notava-se que gostavam de aprender e que procuravam melhorar progressivamente o seu desempenho. De igual modo, eram alunos exigentes relativamente ao professor, que facilmente se desmotivavam, se este não conseguisse imprimir um carácter dinâmico às aulas leccionadas.

Os alunos com melhor aproveitamento participavam espontaneamente na aula. Para obter a participação oral dos restantes, era necessário que o professor os solicitasse directamente.

Quanto à sua disposição na sala de aula, os alunos estavam posicionados de acordo com uma planta tradicional, mas em carteiras de dois, o que possibilitava o trabalho de pares.

A Turma B era igualmente constituída por 25 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

Era também uma turma heterogénea em termos de aproveitamento, havendo alunos com muito bons resultados e outros com dificuldades.

De um modo geral, estes alunos eram interessados, trabalhadores e preocupados com o seu sucesso escolar.

Também os alunos com melhor aproveitamento participavam espontaneamente na interacção oral em sala de aula, enquanto que os restantes tinham de ser directamente interpelados pelo professor.

No que se refere à comunicação escrita, havia muitas disparidades: metade da turma revelava bom nível em compreensão e expressão escritas, enquanto que a outra metade tinha dificuldades nos dois domínios.

À semelhança da Turma A, os alunos da Turma B estavam dispostos na sala de acordo com uma planta tradicional, em carteiras de dois lugares, o que possibilitou o trabalho de pares.

3.5.2. Percurso formativo

Como já foi referido, decidimos implementar o nosso estudo na formação inicial de professores, por nos encontrarmos a exercer funções supervisivas no âmbito do estágio pedagógico.

A nós, coube-nos o papel de supervisor – responsável pela concepção e implementação do programa de formação proposto – e, simultaneamente, de investigador – responsável pela avaliação do seu impacto junto dos professores em formação.

Recordamos que, no programa de formação por nós supervisionado, participaram dois estagiários a leccionar Português no Ensino Secundário, cabendo-lhes o papel de supervisandos.

O Estagiário A (doravante designado por EA) era já licenciado, tinha 27 anos e possuía experiência na docência: no âmbito da frequência do estágio pedagógico (que não tinha concluído) no ano lectivo anterior e da docência da disciplina de Espanhol, durante um período lectivo, numa Escola Secundária.

O Estagiário B (doravante designado por EB) era também licenciado, tinha 29 anos e não possuía experiência profissional na docência.

Delineámos o nosso estudo, tendo em conta a disponibilidade e receptividade dos dois estagiários, que concordaram prontamente em participar neste programa de formação, e contámos, igualmente, com a receptividade e apoio da escola em que este

decorreu.

Na delineação do nosso programa, tivemos em conta os seguintes princípios:

- a formação inicial dos professores, pela sua natureza, cria dinâmicas de interacção e envolvimento na comunidade escolar;
- a investigação-acção, centrado nas práticas, promove a auto e hetero-reflexão partilhada e o trabalho colaborativo e contribui para o desenvolvimento dos professores em formação, quer durante o período de estágio pedagógico, quer noutros contextos de formação;
- o processo de supervisão, já inerente à orientação do estágio, possibilita uma maior disponibilidade, quer do supervisor, quer dos supervisandos;
- geralmente, os estagiários revelam necessidades de formação no domínio da inferência em compreensão na leitura e da sua abordagem didáctica.

O percurso formativo por nós delineado desenvolveu-se em cinco etapas, que apelidámos de fases e cuja calendarização apresentamos no Quadro 1:

Fase 0 Preparação da formação	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4 Avaliação do programa de formação
De Setembro de 2008 a Fevereiro de 2009	Sessões 1 e 2 do programa de formação (16 e 18 de Março de 2009)	Sessão 3 do programa de formação (7 de Abril de 2009)	Sessão 4 do programa de formação (29 de Abril de 2009)	Maio de 2009

Quadro 1 – Programa de formação

No decurso da Fase 0, relativa à preparação do programa de formação, foi feita uma reunião informal com os estagiários, com vista à explicitação das directrizes que o norteariam.

Ainda nesta fase, procedemos à elaboração dos guiões para as entrevistas semi-estruturadas que pretendíamos fazer aos dois professores estagiários, uma antes de darmos início ao programa de formação (Anexo 1) e outra após o seu terminus (Anexo 2), a fim de identificar e caracterizar as suas representações sobre diversos aspectos da problemática da abordagem didáctica da inferência na compreensão em leitura.

É de referir que todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com o consentimento dos estagiários, e, posteriormente, transcritas (Anexo 3).

As entrevistas iniciais foram feitas em Outubro de 2008 e permitiram igualmente identificar as necessidades de formação dos professores estagiários, relativamente à abordagem didáctica da inferência em compreensão em leitura.

Após a construção dos perfis iniciais relativos às representações dos dois estagiários sobre esta problemática, procedemos à elaboração de uma grelha de observação de aulas (Anexo 4), destinada a identificar e caracterizar situações de abordagem didáctica da inferência em compreensão em leitura em aulas por eles leccionadas.

Na Fase 1, procedemos à observação de duas aulas a cada professor estagiário, com o objectivo de identificarmos e caracterizarmos o seu desempenho relativamente à abordagem didáctica da inferência com os alunos em sala de aula. Durante as observações, fizemos a gravação áudio das aulas e preenchemos as respectivas grelhas de registo de observação, de acordo com as várias situações de construção de inferências, que iam ocorrendo no decurso das aulas.

Posteriormente, demos início ao programa de formação, já que uma primeira fase de análise de dados nos tinha permitido identificar as necessidades de formação dos dois estagiários.

Fizemos ainda duas sessões de formação.

Com a primeira sessão (Anexo 5), pretendíamos:

- fazer uma apreciação crítica das primeiras aulas observadas e co-construir linhas de formação;
- dialogar acerca da importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores;
- reflectir sobre a importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Na segunda sessão de formação (Anexo 6), para além dos aspectos acima mencionados, abordámos ainda os seguintes:

- o papel da inferência na compreensão na leitura;
- sua natureza e tipos;
- estratégias didácticas orientadas para a construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura;
- a pergunta como instrumento ao serviço da construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura;
- a importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.
- a importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Após estas duas sessões, observámos mais uma aula a cada estagiário, com vista a caracterizar o primeiro impacto do programa de formação no seu desempenho.

De seguida, na Fase 2, implementámos uma terceira sessão de formação (Anexo 7), em que abordámos os seguintes aspectos:

- apreciação crítica das segundas aulas observadas;
- estratégias didácticas orientadas para a promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura;
- papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura;
- importância da formulação de perguntas orientadas para a construção de inferências;
- importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores;

- importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

De seguida, observámos mais uma aula a cada estagiário, com o objectivo de verificarmos o impacto do programa de formação.

Na Fase 3, numa quarta sessão de formação (Anexo 8), abordámos os seguintes tópicos:

- apreciação crítica das terceiras aulas observadas;
- estratégias de construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura;
- papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura;
- estratégias didácticas orientadas para a promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura;
- a importância da formulação de perguntas orientadas para a construção de inferências;
- a importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores;
- importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

De seguida, observámos mais uma aula a cada estagiário, com o objectivo de verificarmos o impacto do programa de formação.

Por último, fizemos as entrevistas finais.

Ao longo das quatro sessões de formação, os estagiários prepararam conjuntamente actividades didácticas centradas na abordagem inferencial dos textos em estudo e construíram materiais indispensáveis à sua concretização (Anexo 9).

Também elaboraram reflexões escritas relativas a duas das sessões incluídas no programa de formação (Anexo 10).

O supervisor/investigador foi redigindo notas de campo relativas às sessões de formação (Anexo 11).

3.6. Procedimentos de recolha de dados

3.6.1. Relativos às representações

Como já referimos, ainda antes de darmos início ao programa de formação, fizemos entrevistas individuais aos dois estagiários, que repetimos, após a implementação do mesmo.

As entrevistas tiveram como objectivos, identificar e caracterizar as suas representações sobre:

- o papel desempenhado pela construção de inferências em compreensão na leitura;
- estratégias por eles utilizadas na construção de inferências em compreensão na leitura;
- estratégias didácticas de abordagem da construção de inferências no âmbito do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura;
- papel desempenhado pela supervisão no desenvolvimento profissional dos professores;
- importância da participação em projectos de formação centrados na reflexão sobre as práticas e na co-construção de conhecimento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Com base na informação recolhida a partir das respostas dadas pelos estagiários às entrevistas iniciais, foi-nos possível identificar as suas necessidades de formação centradas na concepção, implementação e avaliação de estratégias didácticas de abordagem da construção de inferências na compreensão na leitura, a fim de preparar um programa de formação a eles adequado.

Através da sua concretização e em parceria com os professores estagiários, pretendíamos reflectir sobre:

- as estratégias por eles utilizadas na construção de inferências em compreensão na leitura;

- estratégias didácticas a utilizar na abordagem da construção de inferências no âmbito do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura em aulas de Português no Ensino Secundário;

- o possível contributo de um programa de formação supervisionada centrado na reflexão sobre as suas práticas e na co-construção de conhecimento para o seu desenvolvimento profissional.

Como também já foi mencionado, após a conclusão do programa de formação, fizemos novas entrevistas individuais aos dois estagiários.

A partir das respostas por eles dadas às entrevistas finais, foi-nos possível identificar alterações nas suas representações e ter uma percepção sobre a forma como avaliavam a sua participação no programa de formação por nós supervisionado.

Para uma análise mais sustentada dessas representações, apoiámo-nos, igualmente, nos textos de reflexão elaborados pelos estagiários durante as sessões de formação, pois considerámos que eram documentos reveladores das suas percepções e conclusões, simultâneas ao decurso do programa de formação.

O cruzamento dos resultados da análise das suas representações iniciais e finais permitiu-nos verificar se tinha ou não havido evolução nas suas mesmas e identificar possíveis causas dos fenómenos observados, relacionadas com o programa de formação por nós supervisionado.

3.6.2. Relativos ao desempenho

Como já foi referido, ainda antes de darmos início ao programa de formação, procedemos à observação de duas aulas a cada professor estagiário, com o objectivo de identificarmos e caracterizarmos o seu desempenho relativamente à abordagem didáctica da inferência com os alunos em sala de aula.

A partir da análise dos dados que constavam das grelhas de registo de observação preenchidas de acordo com as várias situações de construção de inferências que ocorreram no decurso destas aulas (Anexo 12) e ainda com base nas transcrições de passagens significativas dessas aulas, obtivemos uma primeira imagem do desempenho dos dois estagiários.

Seguidamente, construímos quadros, em que categorizámos as perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos (Anexo 13), tendo em conta os vários tipos de inferências pedidos pelas primeiras e presentes nas segundas.

Esta primeira fase de análise dos dados permitiu-nos elaborar um perfil inicial dos dois estagiários em termos de desempenho (Anexo 14) e, assim, construir um plano de formação que fosse ao encontro das suas necessidades.

Houve ainda uma segunda fase de análise de dados, em que recorremos aos mesmos procedimentos e instrumentos, aplicando-os ao material recolhido a partir de duas aulas observadas a cada estagiário: uma a cada um, na Fase 2 do programa de formação (Anexo 15), e mais uma a cada um na Fase 3 do referido programa (Anexo 16).

Também para as aulas observadas nas Fases 2 e 3, construímos quadros, em que categorizámos as perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos (Anexos 17 e 18), tendo em conta os vários tipos de inferências pedidos pelas primeiras e presentes nas segundas.

Esta segunda fase de análise dos dados permitiu-nos elaborar um perfil final dos dois estagiários em termos de desempenho (Anexo 19) e, assim, avaliar o impacto do programa de formação por nós supervisionado.

Apoiámo-nos, igualmente, nas planificações e materiais didácticos relativos às aulas observadas, elaborados pelos estagiários.

O cruzamento dos resultados da análise dos seus perfis de desempenho iniciais e finais permitiu-nos verificar se tinha ou não havido evolução nas suas práticas e identificar possíveis causas dos fenómenos observados, relacionadas com o programa de formação por nós supervisionado.

Procedemos igualmente ao cruzamento dos resultados da análise das representações e dos resultados da análise do desempenho, para verificar se havia coerência entre os dois aspectos e se, portanto, os estagiários tinham consciência dos seus pontos fortes e fracos e em que medida a participação no programa de formação por nós supervisionado tinha contribuído para os efeitos observados.

3.7. Procedimentos de análise de dados

Os dados relativos às representações dos estagiários, essencialmente recolhidos a partir da realização de entrevistas, foram analisados com recurso sobretudo a técnicas de índole qualitativa (análise de conteúdo).

Os dados relativos ao impacto do programa de formação junto dos supervisandos decorrentes da observação de aulas por eles leccionadas foram analisados a partir de grelhas incluindo um conjunto de categorias centradas:

- no grau e na frequência com que se observam situações de inferência na compreensão em leitura;
- no grau de dificuldade com que essas inferências ocorrem aquando da leitura dos textos em estudo;
- nas estratégias utilizadas pelos professores para aumentar a construção de inferências por parte dos seus alunos;
- no sucesso dessas estratégias.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS ÀS REPRESENTAÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS

4.1. Introdução

A partir da análise das respostas dadas pelos dois estagiários que participaram no nosso estudo, na entrevista inicial (realizada antes de darmos início ao programa de formação por nós supervisionado) e na entrevista final (que teve lugar após a conclusão desse programa de formação), propomo-nos traçar o seu perfil tendo em conta as suas representações sobre o papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores e a abordagem da inferência em compreensão na leitura no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Na apresentação desta análise, os dois estagiários serão designados por EA e EB, correspondendo estas siglas a Estagiário A e Estagiário B.

Sempre que precisarmos de citar as palavras dos dois estagiários, recorreremos igualmente a siglas, para nos referirmos à origem dos dados recolhidos.

Assim:

- a entrevista inicial será designada pela sigla *EI*, à qual juntaremos a sigla que designa o estagiário em questão; logo, por exemplo, *EIEA* corresponde a *Entrevista Inicial/Estagiário A*;

- a entrevista final será designada pela sigla *EF*, à qual também juntaremos a sigla que designa o estagiário em questão; logo, por exemplo, *EFEB* corresponde a *Entrevista Final/Estagiário B*.

- os textos de reflexão elaborados pelos estagiários no final de cada sessão de formação serão designados pela sigla *Ref*, à qual juntaremos o número da reflexão e a sigla que designa o estagiário em questão; logo, por exemplo, *Ref1EA* corresponde a *Reflexão 1/Estagiário A*.

Esta análise foi feita em três fases distintas:

- na primeira fase, traçámos os perfis iniciais dos estagiários;
- na segunda, traçámos os seus perfis finais;

- na terceira, procedemos à análise comparativa dos perfis iniciais e finais dos estagiários, procurando determinar se tinha havido alterações, em que consistiam estas e que relação poderiam ter com o programa de formação por nós supervisionado.

Através desta análise, procurámos identificar e caracterizar as representações dos dois estagiários relativamente aos seguintes temas:

1. Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores;
2. Papel da inferência em compreensão na leitura;
3. Abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa.

Logo, os guiões elaborados para as duas entrevistas incluíam blocos de perguntas relativas a estes três tópicos.

É de referir que:

- no guião da entrevista inicial, inserimos um primeiro bloco temático compreendendo questões destinadas a caracterizar os dois professores;

- no guião da entrevista final, inserimos um último bloco temático que incluía questões orientadas para a avaliação do programa de formação por nós supervisionado no âmbito do estágio pedagógico.

4.2. Perfis iniciais dos estagiários em termos de representações

4.2.1. Perfil inicial do Estagiário A

4.2.1.1. Sua caracterização

À altura da realização deste estudo, que decorreu no ano lectivo de 2008/09, o EA tinha 27 anos.

Era Licenciado em Português/Espanhol pela Universidade de Coimbra.

Encontrava-se a frequentar o estágio pedagógico, que não concluiu com aproveitamento, situação que já ocorrera no ano lectivo transacto.

Possuía alguma experiência de docência, relativa à leccionação da disciplina de Espanhol, durante um período lectivo, numa Escola Secundária.

4.2.1.2. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores

Nas suas respostas à entrevista inicial, o EA considerou que a supervisão desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que torna possível a aprendizagem: *“Acho que vai dar um bom contributo. Nós sairemos daqui com outra perspectiva, (...) a própria experiência obriga a que a gente aprenda e vá mais além.” (EIEA).*

O EA apresentou, como expectativas em relação ao projecto de formação que lhe tinha sido proposto, no âmbito do estágio pedagógico que se encontrava a frequentar, a melhoria do seu desempenho, nomeadamente no que se referia à correcção de possíveis dificuldades de natureza científico-pedagógica.

Referiu, igualmente, que esperava que o programa conduzisse ao enriquecimento profissional e pessoal e que ele pudesse dar o seu contributo pessoal para o enriquecimento do mesmo: *“... nós vamos, se calhar, enriquecer, mas também vamos dar uma parte de nós...” (EIEA).*

No que se referia à abordagem didáctica da compreensão na leitura no Ensino Secundário, considerava que o programa de formação proposto poderia ajudar na melhoria da compreensão textual por parte dos próprios estagiários: *“... ao sairmos daqui vamos olhar com outros olhos, olhar melhor os textos ...” (EIEA).*

Acrescentou que este programa de formação poderia ser um contributo para o enriquecimento/melhoria de outros profissionais, uma vez que *“eles também sofrem muitas vezes dos nossos erros... as nossas lacunas também são as lacunas dos outros e assim os outros também podem enriquecer qualquer coisa... vão-se identificar...” (EIEA).*

4.2.1.3. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

O EA começou por definir *inferência* como sendo a *“compreensão... Os duplos sentidos, os sentidos que podem levar a...” (EIEA).*

Afirmou que, aquando da compreensão dos textos, quando precisava de fazer inferências, recorria primeiramente à pesquisa em diversas fontes (obras de análise

literária, gramáticas, revistas, jornais, sites da Internet) ou à ajuda de colegas “próximos”. Quando não encontrava a resposta nessas fontes ou através dos colegas, tentava procurar a resposta no próprio texto.

Referiu que fazia inferências em contexto escolar, sobretudo aquando da preparação das aulas, como estratégia para esclarecimento de dúvidas próprias como leitor e também como medida para prever possíveis dúvidas dos alunos: “... *quando estamos a preparar aulas e temos possíveis dúvidas nossas e outras que possam surgir nos alunos*” (EIEA).

Contudo, admitia que nem sempre conseguia realizar as inferências necessárias à compreensão dos textos que tinha de trabalhar com os alunos: “*muitas dessas inferências... para nós... passam-nos... ao lado*” (EIEA).

Considerou que a inferência tem um papel importante no melhor desempenho em compreensão na leitura, uma vez que o uso do raciocínio nos conduz a deduções lógicas, possibilitando, assim, uma melhoria da compreensão: “*É importante, porque muitas vezes na leitura... o raciocínio... vai-nos levar a coisas lógicas e melhorar a nossa compreensão do texto.*” (EIEA).

4.2.1.4. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa

O EA considerava que o professor de Língua Portuguesa pode ter um papel fundamental na melhoria do desempenho dos seus alunos no que se refere à construção de inferências em compreensão na leitura, sobretudo no que se refere ao “colmatar de dificuldades”, ajudando os alunos a chegarem às conclusões. Para isso, o professor parte das suas experiências pessoais e recorre a “métodos de trabalho”, tendo em vista ajudar os alunos.

Relativamente às estratégias utilizadas pelos seus professores na abordagem da inferência na compreensão em leitura, no Ensino Secundário, referiu que a compreensão dos textos era feita sobretudo de forma literal. Quando havia necessidade de se recorrer à construção de inferências, o professor anotava as dificuldades dos alunos, recorria a fichas informativas ou de trabalho e à opinião dos alunos: “*Muitas vezes eram... as*

dúvidas iam surgindo e eles iam registando e depois na aula a seguir vinha tudo em papel... em fichas... para a gente resolver. Quando eram dúvidas mais prementes eram resolvidas na hora por todos, com ideia de um lado, ideia do outro... tentava-se... Mas os professores limitavam-se a fazer a exploração literal do texto.” (EIEA).

Sendo assim, tendo em conta a sua experiência pessoal, pensava que os professores atribuíam pouca importância à construção de inferências e analisavam os textos de forma superficial.

Referiu, igualmente, que teria sido pertinente que os seus professores tivessem construído inferências com os alunos, aquando da abordagem dos textos, pois considerava que, devido a não ter sido habituado a construir inferências, também fazia uma leitura literal dos mesmos: *“Sim, tinha sido pertinente. Eu falo por mim... quando estou a analisar um texto, também é de forma muito literal” (EIEA).* E acrescenta: *“Normalmente... eu falo por mim... quando estou a analisar um texto é sempre de forma muito superficial... Se calhar é da experiência que tive... pessoalmente.” (EIEA).*

Como estratégias para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa, referiu sobretudo a pesquisa sobre o texto e sobre o autor, comparando-o com outros autores e inserindo-o na época literária.

4.2.1.5. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário A em termos de representações

O EA considerava que a supervisão é importante para o desenvolvimento profissional, na medida em que permite ter outra perspectiva do processo de ensino/aprendizagem e possibilita o enriquecimento através da experiência.

Relativamente ao programa de formação em que iria participar, esperava que este contribuísse para uma melhoria do seu desempenho, nomeadamente no que se referia à correcção de possíveis dificuldades de natureza científico-pedagógica, e o desenvolvimento das suas competências em compreensão na leitura.

Entendia que este programa poderia também conduzir ao enriquecimento de outros profissionais, pelo que, ao participar nele, estaria também a contribuir para o enriquecimento do próprio projecto.

Atribuía um papel de relevo à inferência em compreensão em leitura, como forma de melhorar a compreensão, nomeadamente em contexto escolar, e assumia que, muitas vezes, não identificava nos textos em estudo as situações em que era preciso fazer inferências. Afirmou que, quando tinha de fazer inferências, recorria primeiramente a estratégias de pesquisa, nomeadamente a obras de análise textual, e só depois fazia uma compreensão centrada unicamente no texto.

Considerava que o professor de Língua Portuguesa tem uma função importante na melhoria do desempenho dos seus alunos, no que se refere à construção de inferências no âmbito do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura. A forma como orienta essas actividades vai condicionar, eventualmente, o modo como estes irão futuramente agir, quando tiverem de proceder à construção de inferências. A este respeito, citava o exemplo dos seus professores, que analisavam com os alunos os textos de forma superficial, quase literal, e considerava que, talvez por isso, tinha tendência para fazer o mesmo, pois não tinha sido habituado a construir inferências no âmbito da compreensão na leitura.

4.2.2. Perfil inicial do Estagiário B

4.2.2.1. Sua caracterização

À altura da realização deste estudo, o EB tinha 29 anos.

Era Licenciado em Português/Espanhol pela Universidade de Coimbra e encontrava-se a frequentar o estágio pedagógico, sem possuir qualquer experiência prévia de docência.

Destacou, como experiência relevante para o seu desempenho como professor, o facto de ter pertencido a um grupo de teatro experimental.

4.2.2.2. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores

Nas suas respostas à entrevista inicial, o EB considerou que a supervisão desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores,

devido à experiência do supervisor. Referiu, ainda, que a aprendizagem ao longo da formação inicial é importante para o desenvolvimento profissional futuro: *“Muito, como é óbvio! A nossa orientadora tem outra experiência que nós não temos, vamos aprender com isso, como é óbvio! Somos “novatos”, temos pouca experiência e uma pessoa que tenha mais vai ser muito enriquecedor para nós, para o nosso futuro.” (EIEB).*

Referiu que tinha boas expectativas em relação ao programa de formação supervisionada em que se ia envolver e que sentia que a participação neste programa possibilitaria uma melhoria da abordagem da compreensão na leitura, nomeadamente no que se referia à construção de inferências: *“Acho que possibilita melhorar a compreensão dos textos, porque há textos que se não fizermos inferências a partir deles não vamos conseguir percebê-los. (EIEB).*

Acrescentou, também, que esta formação poderia servir de exemplo para outros profissionais, sobretudo para aqueles que não tinham tido acompanhamento na sua formação inicial, e considerou que poderia desencadear atitudes de mudança. Referiu-se igualmente ao contributo do programa para o desenvolvimento dos alunos, considerando que o processo de ensino/aprendizagem está em grande parte dependente das competências científicas e pedagógicas do professor: *“É óbvio que vai ser muito importante, até para esses professores que se calhar não tiveram esse acompanhamento enquanto estagiários, enquanto estiveram a fazer a sua formação profissional. Se calhar não tiveram esse acompanhamento e vai ser bom também para eles. É sempre altura de mudar, pode ser tarde, mas é sempre bom, até porque temos alunos do outro lado que vão crescer com isso, vão crescer com o ensinamento que nós lhes vamos dar, vão aprender com esse ensinamento. Se nós não o tivermos, dificilmente eles chegarão lá sozinhos.” (EIEB).*

4.2.2.3. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

O EB começou por definir *inferência* como sendo *“o sentido oculto do texto, o que está para além do sentido literal” (EIEB).*

Afirmou que, aquando da compreensão textual, recorria a uma estratégia de abordagem global do assunto do texto, tendo em conta a sua tipologia, complementada por um trabalho de pesquisa sobre o autor e o contexto: *“ Vejo o texto na globalidade. É importante saber também dados do autor, tempo histórico... também depende do texto, por exemplo se for poesia vemos de uma maneira, se for um texto narrativo de outra, não é?” (EIEB).*

Referiu-se à importância da inferência na compreensão em leitura, considerando que, sem a sua construção, a compreensão dos textos não fica completa.

Declarou que fazia inferências enquanto leitor e, no contexto escolar, enquanto professor.

Realçou também a importância da compreensão do texto por parte do professor, como condicionadora da compreensão por parte dos alunos: *“Para a compreensão de um texto, por exemplo, temos que fazer sempre inferências... até porque para compreendermos o sentido global de um texto temos que fazer sempre inferências, se não as fizermos fica um bocado deficiente essa compreensão ... pr’a nós e, neste caso, como vamos ser professores, para os alunos, porque se vai reflectir neles, não é?... o nosso ensino, a nossa forma de ver um texto. Acho muito importante as inferências, mesmo... quase na compreensão de todos os textos.” (EIEB).*

Destacou a poesia e o conto como exemplo de textos onde é fundamental uma construção inferencial, aquando do processo de compreensão: *“... principalmente neste tipo de textos, poesias, contos... acho que é muitíssimo importante fazer inferências.” (EIEB).*

Para além dos contextos referidos, mencionou outros contextos em que se torna necessário fazer inferências: *“Para além da escola?!... então..., revistas, jornais, cinema, por exemplo...” (EIEB).*

4.2.2.4. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa

Relativamente a este tópico, o EB considerou que o professor tem um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos, dado ser um educador a quem

competem, por um lado, despertar nos alunos a necessidade de procurar outros sentidos escondidos no texto e, por outro, conduzi-los nessa compreensão mais aprofundada, levá-los para além do sentido meramente literal: *“ Nós é que vamos ser os educadores, nós é que vamos criar esse... eu não lhe chamaria gosto, mas sim esse despertar nos alunos para um outro sentido no texto e não apenas o sentido literal, o que eles estão a ‘ver’, que é o mais simples de chegar. É óbvio que o professor vai conduzir os alunos nesse pensamento sugerido pelo texto... Por isso é importante. É óbvio que eles, sem essa ajuda, não vão muitas vezes compreender o sentido global.” (EIEB).*

No que se refere às estratégias usadas pelos seus professores na abordagem da inferência em compreensão em leitura, no Ensino Secundário, referiu como estratégia principal o questionário oral, orientado para a compreensão global das ideias do texto e da polissemia de algumas palavras. Considerou que os seus professores tinham trabalhado a inferência nas aulas, sobretudo no Ensino Secundário. Afirmou também que esse trabalho tinha sido importante para a compreensão da obra de alguns autores. *“Normalmente, pediam-nos para ver o texto no seu conteúdo global e iam-nos perguntando: ‘Então, mas esta palavra significa só isso? Só consegues ver isso nessa palavra?, ou seja, era através de um questionário, em que nos tentavam levar a nós a pensar isso, a tentar chegar a essas conclusões, ao que estava por detrás do texto... ou seja, acho que trabalhavam a inferência, pelo menos no Ensino Secundário.” (EIEB).*

Referiu, igualmente, que alguns professores do Ensino Secundário valorizam a compreensão inferencial dos textos, mas que outros nem sempre o fazem. Como causas para esta situação, mencionou o nível de ensino, que parece ter influência na valorização desse tipo de compreensão, e a experiência e formação de cada professor, sobretudo a formação inicial: *“Acho que alguns sim, outros não. Eu, por exemplo, os que tive, acho que valorizavam (...) Mas, há professores e professores (...) No Ensino Secundário e Preparatório tinham muito isso em conta, na Universidade já não podemos falar nesse sentido, porque são muitos alunos e é mais difícil de se conseguir. (...) Isso dependerá possivelmente da experiência que cada professor teve e se calhar da sua própria formação de professores... acho que passa um bocado pela formação que eles tiveram,*

por exemplo no seu estágio. São muito importantes os orientadores de estágio que temos, se calhar não tiveram sorte nesse sentido!” (EIEB).

Como estratégias para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa, referiu a criação de outros textos a partir do texto-fonte: *“Criarmos nós próprios um texto com outros sentidos, acho que era uma boa estratégia, ou seja, levar o aluno a criar um outro sentido, escrever um texto, por exemplo, com duplo sentido, partindo do texto-fonte... acho que era interessante.” (EIEB).*

4.2.2.5. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário B em termos de representações

O EB considerava que a supervisão desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores, devido à experiência do supervisor, e que a aprendizagem feita no decurso da formação inicial será importante para o desenvolvimento profissional futuro.

Quanto ao programa de formação em que iria participar, o EB tinha boas expectativas em termos do seu contributo para o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no que dizia respeito a uma melhoria da abordagem da construção de inferências em compreensão na leitura. Para além disso, acreditava que este programa de formação poderia ter repercussões junto dos alunos, uma vez que a aprendizagem por estes feita depende, em grande parte, das competências científico-pedagógicas do professor. Afirmava, ainda, que esta formação poderia servir de motivação para outros professores e fomentar atitudes de mudança.

Referiu-se à importância da inferência em compreensão na leitura, considerando que, sem o recurso à sua construção, esta fica inacabada. Realçou, igualmente, a importância da compreensão do texto por parte do professor, como factor condicionante da compreensão por parte dos alunos.

Relativamente à abordagem da inferência na compreensão na leitura no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, o EB entendia que o professor tem um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos, na medida em que é um

educador a quem compete despertar a necessidade de procurar outros sentidos escondidos no texto e orientar essa compreensão mais aprofundada.

4.3. Perfis finais dos estagiários em termos de representações

4.3.1. Perfil final do Estagiário A

4.3.1.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores

Ao longo das sessões de formação, o EA foi fazendo referência à importância da supervisão na formação inicial dos professores: *“O papel da supervisão no estágio é relevante, porque nos permite a nós enquanto estagiários sermos acompanhados por alguém que já conhece as fragilidades e os conhecimentos dos alunos, bem como os materiais e a matéria a explorar em sala de aula, ou seja, alguém com mais experiência.”* (Ref1EA).

Nas suas respostas à entrevista final, o EA considerou que a supervisão tinha um papel importante, na medida em que:

- ajudava os supervisandos na identificação de possíveis dificuldades científico-pedagógicas, *“a ver as nossas falhas”* (EFEA);
- permitia contactar com outra perspectiva, decorrente da experiência do supervisor, alguém que tem outros conhecimentos: *“a orientadora já tem outra perspectiva e, por exemplo, na questão das inferências, a orientadora já conhece e espera ver como os professores levam os alunos à construção de inferências”* (EFEA);
- levava a crescer profissionalmente, através dos comentários e das reflexões que eram feitas, quer pelo supervisor, quer pelos supervisandos: *“... as críticas e comentários que nos são feitos, fazem com que a gente cresça. Mas as coisas positivas que vai dizendo sobre o nosso desempenho e o que nós concluímos também.”* (EFEA).

Referiu, ainda, a importância do trabalho colaborativo como estratégia promotora de conhecimento: *“Também acho importante o trabalho que desenvolvemos aqui, o trabalho colaborativo, em equipa, em conjunto... Isso faz-nos chegar a novas*

conclusões.” (EFEA). Num dos textos de reflexão apresentados ao longo do programa de formação, acrescentou que “a prática só pode ser melhorada com a investigação, mas se esta for associada com o trabalho colaborativo permite aos intervenientes ter diferentes pontos de vista que, muitas vezes, são pontos de partida para outras conclusões.” (Ref1EA).

4.3.1.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

Na entrevista final, o EA definiu *inferência* como sendo o processo que implicava chegar aos significados ocultos de um texto, que vão para além da leitura literal.

Considerou que, para fazer inferências, o leitor precisava de: recorrer aos conhecimentos prévios, estabelecer ligações com o mundo, com o contexto em que os textos se situavam e reportá-lo à actualidade: *“Quando começámos, no início do ano, a analisar um texto, na primeira leitura era tudo muito ‘básico’, mas depois começámos a ler um texto, procurando outros sentidos, reportámo-nos para os conhecimentos prévios que os alunos tinham... depois eles conseguiam já estabelecer ligações com o mundo e com alguns conhecimentos que já tinham adquirido e conseguiam estabelecer uma ligação entre o contexto e transpô-lo para a actualidade.” (EFEA).*

Apresentou, como contextos em que se devem fazer inferências, aqueles que estão relacionados com a exploração de textos, de imagens, de objectos, de vídeos, de jornais, de cartazes e textos/slogans publicitários.

Atribuiu um papel importante à inferência na compreensão na leitura, dado o seu contributo para um melhor desempenho, uma vez que se vai mais além, retiram-se outras ideias do texto, fazem-se analogias, o que contribui para prender o leitor ao texto, criar o suspense e ganhar o gosto pela leitura e pela descoberta. Na sua perspectiva, a construção de inferências abria novos horizontes, enriquecia os conhecimentos do leitor: *“Quando estamos a ler um texto... e, sobretudo os alunos, conseguem visualizar uma imagem, conseguem ver mais além. Quando lêem o texto a primeira vez, ficam com uma ideia, mas depois, ao lerem o texto e ao construírem as inferências, já ficam com outra ideia, o que torna o leitor mais preso ao texto, para continuar a leitura, fazendo as*

analogias. Isto cria o suspense e o gosto pela leitura e pela descoberta, e a construção de inferências parece que abre novos horizontes, enriquece... enriquece os conhecimentos do leitor.” (EFEA).

4.3.1.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura

No que dizia respeito às representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura e, mais especificamente, ao papel do professor de Português na melhoria do desempenho dos alunos nessa construção, o EA considerava que era através do diálogo professor/aluno que se construíam inferências e que se chegava à compreensão global do texto. Sendo assim, no seu trabalho com os alunos, o professor partia das suas inferências, mas estes podiam chegar a outras inferências diferentes.

Referiu, ainda, que é interessante comparar o ponto de partida (as conclusões a que o professor tinha chegado, enquanto leitor) e o ponto de chegada (as conclusões às quais professor e alunos tinham chegado, em conjunto): *“O professor parte das suas inferências, das conclusões a que ele chegou. Mas, para os alunos, estes podem chegar a inferências completamente diferentes. E é neste diálogo aluno-professor que se estabelecem outras inferências, se chega a um conjunto que muitas vezes abarca todos as conclusões. O professor prepara o texto em casa, mas depois ali há outras inferências e é muito bom vermos o ponto de partida e o ponto de chegada, que às vezes é muito diferente” (EFEA).*

Apresentou, como estratégias de construção de inferências, o recurso aos conhecimentos prévios dos alunos, a exemplificação através de situações do mundo real, a explicitação dos significados das palavras e descoberta do significado no texto, a pesquisa por parte do professor e dos alunos e o uso de imagens que ajudem a perceber o sentido do texto: *“... costumo recorrer aos conhecimentos actuais dos alunos, transpor para a actualidade, dando exemplos, ou através de conhecimentos que eles tenham, conhecimentos do mundo real. Outras vezes parto dos vários significados das palavras, levando os alunos a descobri-los. Também recorro à pesquisa e peço aos alunos para o*

fazerem. Uso também imagens, para explorar o conceito que possa estar relacionado com o texto.” (EFEA).

Referiu a importância do recurso a meios audiovisuais (imagens, jornais, textos/anúncios publicitários, filmes, séries de televisão...), como base para a realização de actividades de pré-leitura, mas essencialmente, como complemento/ajuda no decorrer da compreensão na leitura. Na sua opinião, para além de motivarem os alunos, ajudavam-nos na compreensão da leitura e tornavam-na menos densa: *“Tudo isto pode ser usado antes da leitura do texto, porque assim os alunos ficam já com uma ideia do assunto do texto, mas muitas vezes é preferível ser no acto exacto da leitura, quando se explora o texto, os alunos são surpreendidos e a exploração do texto não se torna tão ‘maçuda’ ”. (EFEA).*

Quanto à importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura, entendia que esta ajudava a desmitificar a ideia de que a leitura de textos na disciplina de Português consiste unicamente num processo de análise de aspectos gramaticais ou literários. Para além disso, a descoberta de outros sentidos do texto, alargava os horizontes dos alunos e tornava a leitura mais interessante, ajudando a compreender os textos de modo diferente, ou seja, a ter um “outro olhar”: *“... é importante, porque os alunos quando falamos de Língua Portuguesa, pensam que é só análise de textos, gramática e a construção de inferências parece que lhes abre o espírito, por exemplo, se os levamos (por exemplo na poesia) a outros sentidos, o texto até se torna interessante para eles, não é só uma análise literária, fria (...) parece que já visualizamos (...) de outra forma, já vemos de maneira diferente.” (EFEA).*

4.3.1.4. Representações relativas ao impacto do programa de formação

Nos seus textos de reflexão, apresentados ao longo do programa de formação, o EA referiu que este lhe tinha permitido reflectir sobre as suas próprias práticas, o que, segundo ele, tinha possibilitado a aprendizagem: *“O papel da reflexão é importante enquanto agente da aprendizagem, porque é sempre bom reflectirmos sobre os nossos erros e as nossas falhas na prática pedagógica.” (Ref1EA).*

Acrescentou, igualmente, que *“as aprendizagens feitas nesta acção têm-se revelado muito proveitosas, porque nos permitem ir mais além do sentido literal do texto, permitindo que nós, enquanto docentes, possamos despertar nos alunos os conhecimentos prévios que estes têm do mundo e levá-los a que os relacionem com os sentidos que estão presentes no texto.” (Ref1EA).*

Considerou, também, que o programa de formação tinha ultrapassado as suas expectativas e contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

Referiu que este programa tinha tido impacto no seu desempenho, uma vez que lhe tinha permitido passar a utilizar outras estratégias em compreensão na leitura. Tinha deixado de analisar os textos unicamente no seu sentido literal, passando a construir inferências com mais frequência e menos dificuldade: *“Acho que ultrapassou as expectativas que estava à espera, porque... é assim... ao princípio era uma grande confusão para mim fazer inferências, parecia um bicho de sete cabeças, porque eu olhava para um texto, mas mais do ponto de vista literal e nunca pensava que podia comparar com o mundo real, nem olhava muito para o aspecto simbólico e, depois, quando se chega às conclusões tem lógica, faz sentido.” (EFEA).*

Referiu, igualmente, que este programa de formação tinha sido importante para enriquecer o conhecimento que possuía sobre inferência e tinha contribuído para a melhoria da compreensão dos textos, pois já *“olha para os textos de modo diferente” (EFEA).* Tinha começado a prestar atenção aos sentidos ocultos do texto e a levar os alunos a chegarem a esses sentidos: *“... porque a partir daí comecei a reparar nos sentidos ocultos do texto, quando para mim o texto quase nunca tinha, ou eu limitava-me a procurar o sentido primeiro e preocupei-me também em levar os alunos a esses sentidos escondidos e agora para o final notei que os alunos já chegavam a outras conclusões.” (EFEA).*

Entendeu que o programa de formação tinha também contribuído para a melhoria da compreensão em leitura por parte dos alunos, porque eles tinham começado a fazer inferências com mais facilidade e de forma mais autónoma: *“os alunos sobre qualquer palavra/passagem já faziam inferências sozinhos. Acho que consegui que eles chegassem lá também.” (EFEA).*

Destacou, como aspectos que tinham resultado melhor, no âmbito do programa de formação, a abordagem:

- da construção de inferências, com recurso aos conhecimentos prévios dos alunos e ao estabelecimento de analogias: *“Penso que foi a abordagem das inferências com o recurso aos conhecimentos prévios e de os alunos poderem fazer analogias.” (EFEA);*

- das características das perguntas, como instrumento didático ao serviço da compreensão do texto e orientado para a produção de cada um dos tipos de inferências, que fez com que os alunos respondessem melhor e ficassem mais motivados: *“Depois a formulação das perguntas para orientar os alunos para as inferências e isto fez com que os alunos ficassem mais sensibilizados e conseguissem responder melhor.” (EFEA).*

No que se refere aos aspectos que poderiam ser melhorados, mencionou o aprofundamento da abordagem da construção de inferências criativas, pois ainda sentia dificuldades, ainda estava muito “agarrado ao texto”, e considerava que não tinha investido o suficiente neste domínio: *“Penso que poderiam ter sido as inferências criativas, pois ainda tenho dificuldades em levar os alunos às inferências criativas, porque é preciso ir mais além e estamos ali tão agarrados ao texto que ficamos na incerteza. Penso que poderia ter feito perguntas em que os remetesse para outras coisas, (...) ou seja, ir para além do texto, penso que não investi aí o suficiente.” (EFEA).*

4.3.1.5. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário A

Na entrevista final, o EA revelou considerar que a supervisão tinha tido um papel importante no seu desempenho, porque o tinha ajudado a crescer profissionalmente e a adquirir uma nova perspectiva sobre o exercício da docência.

Referiu-se, ainda, à importância do trabalho colaborativo como estratégia promotora da (re)construção do conhecimento profissional.

Revelou igualmente considerar a construção de inferências como um elemento importante para melhorar o desempenho em compreensão na leitura. Na sua perspectiva, a construção de inferências abria novos horizontes, enriquecia os conhecimentos do leitor.

Referiu, como estratégias importantes para a abordagem didáctica da compreensão inferencial: a explicitação dos significados das palavras desconhecidas dos alunos; a exemplificação através de situações do mundo real; o recurso aos conhecimentos prévios dos alunos e à pesquisa por parte do professor e dos alunos; o uso de imagens que ajudem a perceber o sentido do texto.

Quanto ao impacto do programa de formação, considerou que este lhe tinha dado a oportunidade de reflectir sobre as suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal. Referiu, de igual modo, que este programa tinha tido impacto no seu desempenho, levando-o a utilizar outras estratégias na abordagem didáctica da compreensão na leitura: tinha interferido na forma como abordava os textos, pois tinha deixado de os analisar unicamente no seu sentido literal, passando a construir inferências com mais frequência e menos dificuldade

No que se refere aos aspectos que poderiam ser melhorados, mencionou o aprofundamento da abordagem da construção de inferências criativas, pois ainda tinha dificuldades neste domínio.

4.3.2. Perfil final do Estagiário B

4.3.2.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores

Nas suas respostas à entrevista final, o EB considerou que a supervisão tinha um papel importante, na medida em que:

- possibilitava uma reflexão partilhada e potenciava aprendizagens, através do trabalho colaborativo com alguém mais experiente: *“É muito importante porque, lá está, reflectimos sobre o nosso trabalho com alguém mais experiente do que nós, que nos pode transmitir essa experiência e esse modo de actuar e, a partir daí, nós aprendemos, até porque aprendemos com os nossos erros...”* (EFEB);

- orientava o supervisando no seu percurso de formação: *“... quando conduzidos por alguém mais experiente, mais facilmente conseguimos lá chegar.”* (EFEB).

4.3.2.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência na compreensão na leitura

Ao longo das sessões de formação, o EB definiu *inferência* do seguinte modo: “A inferência, do ponto de vista do leitor, é tirar uma determinada conclusão/sentido a partir de textos, frases ou palavras. É, resumidamente, encontrar/descobrir o sentido escondido de determinado texto, deduzir através do raciocínio e do conhecimento prévio do mundo que nos rodeia (já num plano pragmático). Através da inferência conseguimos compreender mais facilmente aquilo que lemos.” (Ref2EB).

Na entrevista final, o EB definiu *inferência* como sendo o processo que permite “encontrar os sentidos escondidos do texto” (EFEB).

Referiu que o modo de construir inferências é variável, podendo o leitor construir vários tipos de inferências: “Podemos fazê-lo de várias formas, podemos fazer vários tipos de inferências, desde as lógicas, às pragmáticas e às criativas. Estas últimas seriam as mais importantes, não é?! ... chegarmos às pragmáticas e às criativas.” (EFEB).

Por outro lado, nos seus textos de reflexão, elaborados no final de algumas sessões do programa de formação, referiu-se ao importante papel do conhecimento prévio na construção de inferências: “Para elaborar inferências os leitores recorrem aos conhecimentos prévios e aos modelos cognitivos globais, incluindo o conhecimento linguístico, como parte da compreensão de um texto; na inferência o produto/a conclusão pode variar conforme o leitor uma vez que as inferências se situam no contexto cognitivo formado pelos pré-conhecimentos de cada um.” (Ref2EB).

Referiu ainda que o recurso aos conhecimentos prévios é fundamental para uma melhor compreensão do texto: “O nosso conhecimento prévio, do contexto sociocultural, histórico, do mundo que nos rodeia e no qual estamos inseridos, assim como do contexto em que está inserido determinado autor/a da leitura que estamos a fazer, falando em termos de texto, pois podemos fazê-lo em termos de pintura, cinema, arquitectura... tem um papel muito importante para a compreensão na leitura. Ou seja, a leitura que fazemos de um texto tem por base o nosso conhecimento prévio, aliás, é por ele condicionada. (...) A nossa cognição é muito importante para a compreensão na leitura, daí as diferentes leituras acerca de uma mesma obra.” (Ref3EB).

Mencionou que construímos inferências, tendo em conta os conhecimentos prévios que possuímos, a nossa formação individual. Nessa formação encontram-se os alicerces, o sustentáculo para a compreensão do texto. Como a formação de cada indivíduo é diferente, daí advém, algumas vezes, a divergência de opiniões e interpretações: *“... acho que nós vivemos um bocado das inferências que construímos, daí as diferenças de opinião. Nem toda a gente tem os mesmos conhecimentos, a mesma preparação, formação e é a partir daí que nós... por exemplo, na pintura, ao vermos um quadro eu vejo uma coisa e outra pessoa vê outra. Porquê? Porque o nosso conhecimento prévio é diferente. Então inferimos sentidos diferentes sobre aquilo que estamos a ver, o mesmo acontece num texto ou até por exemplo numa imagem... na publicidade, por exemplo.” (EFEB).*

Acrescentou que cabe ao professor activar junto dos alunos esses conhecimentos: *“é nosso objectivo, enquanto professores de Português, despertar e activar os conhecimentos prévios dos nossos alunos para uma interpretação própria e fundamentada do que lêem, tornando-os, desta forma, leitores autónomos.” (Ref4EB).*

Como estratégias pessoais de construção de inferências, indicou o recurso ao próprio texto e aos conhecimentos prévios dos alunos. Para tal, o professor vai orientando os alunos nesse processo de descoberta dos sentidos escondidos do texto: *“Vou ao sentido do texto e, através do conhecimento prévio do aluno, tento que ele consiga chegar a esse sentido oculto no texto.” (EFEB).*

Nas reflexões apresentadas ao longo das sessões de formação, referiu-se a outras estratégias: *“São várias as estratégias que podemos utilizar para a construção de inferências, desde a formulação de perguntas e questões até à visualização de imagens e delas inferir um significado, deduzir o que representam (mais uma vez representarão coisas distintas consoante o conhecimento, a vivência, no fundo a interpretação de cada um); podemos também construir inferências, fazendo analogias, através de uma música, um vídeo, um objecto, uma banda desenhada, uma vinheta, uma notícia de jornal, uma infinidade de coisas consoante o conhecimento que tenhamos para poder fazer essa analogia, seja ela de uma forma lógica, pragmática ou criativa.” (Ref2EB).*

Indicou, como contextos em que se devem fazer inferências, aqueles que estão relacionados com o contexto escolar e todos os outros em que existe interação entre os indivíduos: *“Na sala de aula, ou seja, no contexto escolar, mas há inferência em tudo: no mundo que nos rodeia, na interação com as pessoas, no cinema, na televisão, no teatro, em tudo. Acho que em tudo podemos construir inferências...” (EFEB).*

Atribuiu um papel importante à inferência em compreensão na leitura, na medida em que a compreensão de um texto não fica completa se for feita de forma superficial, literal. Só a partir da construção de inferências se acede verdadeiramente à compreensão: *“Acho muito importante. Aliás, eu acho que é a partir das inferências que nós compreendemos o texto. Acho que o texto só faz sentido, a partir do momento em que nós inferimos o sentido oculto. Não chega só o sentido literal, não se percebe um texto só por aí.” (EFEB).*

4.3.2.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura

No que diz respeito às representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura, o EB considerou que esta é *“fundamental”* e que o professor pode desempenhar um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos na construção de inferências, na medida em que vai ajudá-los no processo de descoberta dos sentidos ocultos do texto. O professor é um supervisor e um *“mediador”*, ou seja, orienta o aluno no processo de construção inferencial: *“Sim, claro! Conduzindo o aluno a descobrir esses sentidos ocultos dos textos. O papel do professor é esse, precisamente, supervisioná-los e conseguir levá-los a que cheguem a determinadas conclusões. É de certa forma um mediador.” (EFEB).*

Como estratégias de construção de inferências, indicou o questionário oral e escrito e o recurso à intertextualidade e a documentos audiovisuais: *“... através de perguntas orais, escritas, através de imagens como já aqui abordámos, através de vídeos, músicas... de textos, de intertextualidades também.” (EFEB).*

Referiu-se ao questionário (oral ou escrito) como estratégia para ajudar o aluno a aceder ao sentido escondido do texto, insistindo na importância de uma adequada

formulação e reformulação das perguntas didáticas, quando os alunos revelam dificuldade em construir inferências: *“É através delas que o aluno vai chegar ao sentido do texto, ou seja, é através dessas perguntas que nós vamos retirar conclusões do aluno. Daí que seja importante a formulação e a reformulação das perguntas, porque às vezes eles não chegam logo à primeira, ou seja, não chegam ao sentido, ou porque não percebem ou porque acham demasiado óbvia a resposta. Por isso é preciso também conseguirmos reformular essas perguntas.” (EFEB).*

Referiu, ainda, a importância da activação dos conhecimentos prévios dos alunos, cabendo ao professor ajudá-los nessa tarefa, orientando-os na construção de inferências e explicitando as estratégias que podem ser usadas na compreensão de um texto e aquelas que o próprio professor usa enquanto leitor: *“Aí acho que ainda é mais importante o papel do professor. Somos nós que muitas vezes temos que os activar nos alunos, tentar ir ao encontro dos conhecimentos prévios que os alunos têm, a partir do que nos aparece no texto, levá-los a construir analogias, deduções (...) Depois, muitas vezes os alunos têm conhecimentos prévios importantes para compreender o texto, mas nem lhes passa pela cabeça que isso pode ajudar. Por isso, acho importante também que o professor explicita aos alunos, dizer-lhes que eles têm que recorrer aos conhecimentos prévios para compreender o texto e dizer-lhes como é que ele próprio faz, para eles recorrerem a esse tipo de estratégias quando estão a ler um texto, sozinhos, em casa... ou na aula.” (EFEB).*

Neste sentido, para além das estratégias já mencionadas, referiu outras, tais como: o recurso à pesquisa, o auto-questionamento do leitor face ao sentido do texto, o levantamento de hipóteses sobre o texto e a avaliação da sua viabilidade: *“... mas também podem ser eles a fazê-lo sozinhos e quando não possuem esses conhecimentos prévios que o texto exige, podem pesquisar (...) É preciso também que o aluno se questione sobre a interpretação que faz, se ela é aceitável ou não, porque muitas vezes não é.” (EFEB).*

4.3.2.4. Representações relativas ao impacto do programa de formação

O EB considerou que o programa de formação tinha ultrapassado as suas expectativas e contribuído largamente para o seu desenvolvimento profissional.

Mais concretamente, tinha contribuído para melhorar as suas competências em compreensão na leitura compreensão textual, o que se tinha reflectido nas aulas por si leccionadas: *“Sim, sem dúvida, tanto mais que se notou isso nas aulas.” (EFEB).*

Considerou que tinha alterado a sua forma de abordagem dos textos, passando a recorrer à construção de inferências, enquanto leitor e enquanto professor, e deixando de os analisar unicamente de forma literal. Deste modo, fazer construção de inferências passou a ser mais fácil e a fazer mais sentido: *“Acho que foi importante, porque eu própria não o fazia dessa maneira e agora penso num texto, recorrendo à inferência. Acho também que alterei a forma como conduzia os alunos para as inferências antes e como os conduzo agora. Acho que houve alteração porque eu própria passei a fazê-lo nas minhas leituras autónomas.” (EFEB).*

Referiu, ainda, que tinha passado a ter mais cuidado com a formulação e reformulação de perguntas e reforçou a ideia de que tinha centrado a sua atenção em estratégias direccionadas para a construção de inferências. *“Depois, na preparação das aulas... e nas aulas, passei a ter mais cuidado com a formulação e reformulação de perguntas e com as estratégias direccionadas para as inferências.” (EFEB).*

Afirmou também que, depois da formação, os seus alunos construíam inferências com mais facilidade, não só a partir de textos como a partir de outros documentos (documentos audiovisuais, por exemplo), estabelecendo analogias com os textos em estudo: *“Acho que depois desta formação, os alunos chegaram melhor às inferências e não só através dos textos, mas também a partir de imagens, vídeos, de várias coisas que estivemos a passar na aula, que depois eles conseguiram ir lá buscar informação para perceberem melhor os textos.” (EFEB).*

Destacou, como aspectos que tinham resultado melhor no âmbito do programa de formação:

- a reflexão sobre as práticas como fonte de melhoria e enriquecimento profissional: *“A reflexão enriquece os nossos conhecimentos sobre o ensino e o processo*

de aprendizagem, ajudando-nos a tomar decisões no futuro, uma vez que nos leva a questionar as nossas práticas para melhorá-las e compreendermos o que foi feito. Numa primeira análise, a reflexão conduz-nos a acções pensadas com um determinado objectivo. Numa segunda análise, é através da reflexão que nos apercebemos do que fizemos errado (e certo), do que falhou na primeira análise e como o poderíamos melhorar.” (Ref1EB);

- a importância da supervisão para a construção do conhecimento pessoal e profissional: *“Ora... o papel da supervisão, acho que foi dos mais importantes” (EFEB),* tendo referido num dos seus textos de reflexão: *“... observei muitas aulas de alguém muito mais experiente do que eu (orientadora/ supervisora). Com ela evolui bastante na minha prática pedagógica (daí a grande importância da supervisão), pois para além da observação da sua acção em sala de aula, havia o outro lado, a reflexão sobre a aula que eu própria ia reger e uma posterior reflexão sobre a mesma, após a aula dada. Com isto, pensámos os erros que cometemos e ao mesmo tempo o que correu bem e devemos manter e/ou aperfeiçoar. Pensámos a nossa prática pedagógica. Ao reflectirmos acerca do nosso desempenho, com alguém mais experiente conseguimos evoluir e perceber ou distinguir o que realmente é fundamental e o que é acessório numa aula.” (Ref4EB);*

- a importância da investigação-acção: *“... o papel da investigação-acção, também acho que sim, acho que também foi muito importante” (EFEB);* neste âmbito referiu, nas reflexões apresentadas no decurso do programa de formação, que a investigação-acção se torna fundamental *“... porque ao agirmos apercebemo-nos do que corre bem e do que corre mal, tornamo-nos mais receptivos a possíveis mudanças na nossa acção, comportamento e método. Leva-nos, enfim, a reflectir sobre as nossas práticas. Penso que a investigação-acção contribui para a promoção da nossa autonomia profissional, pois investigamos, agimos e reflectimos acerca da nossa prática pedagógica.” (Ref1EB);*

- o papel do trabalho colaborativo na melhoria das práticas: *“O trabalho, quando colaborativo, torna-se mais produtivo e enriquecedor, pois podemos trocar impressões acerca do que pretendemos realizar. Ao transmitirmos a nossa intenção, descobrimos novos caminhos para chegar a um determinado fim, para além de ouvirmos uma outra*

opinião e interpretação, que pode até ser pertinente e sobre a qual nós não nos tínhamos debruçado.” (Ref1EB);

- a abordagem da inferência na compreensão em leitura, nomeadamente através do conhecimento dos tipos de inferência e das estratégias utilizadas na sua abordagem: *“Ah! E também acho que contribuiu para a melhoria do meu desempenho o eu própria conhecer a inferência, porque o que sucedia no início eram inferências demasiado lógicas, que eu própria não conhecia as estratégias de inferência que levassem os alunos e eu às inferências mais escondidas, duma forma pragmática e mesmo criativa ... e criativa ainda me custa um bocadinho a chegar lá.” (EFEB);*

- o programa de formação centrado na prática: *“As sessões do plano de formação ajudaram muito. Estou-me a recordar (...) construimos perguntas/respostas e a partir dessas perguntas chegar aos sentidos escondidos do texto... acho que foi muito importante para mim ver em termos práticos como fazer, com que estratégias...” (EFEB).*

Salientou que o programa de formação tinha sido *“muito interessante e útil”*, afirmou ter gostado de trabalhar a inferência e considerou que esta experiência tinha constituído uma oportunidade única: *“... achei muito interessante e útil. Gostei muito de trabalhar este tema da inferência e não é todos os dias que os professores estagiários têm esta possibilidade.” (EFEB).*

Neste sentido, considerou que esta formação tinha contribuído para a melhoria do seu desempenho em sala de aula, pois com ela tinha aprendido *“como conduzir os alunos a determinadas conclusões, como levá-los a inferir sentidos implícitos num determinado texto, como torná-los leitores autónomos (...) como reflectir sobre os meus actos, como trabalhar cooperativamente, como inferir sentidos, como investigar e agir em sala de aula, tendo em conta essa investigação, de modo a tornar o meu trabalho cada vez mais rentável e proveitoso.” (Ref4EB).*

Mencionou, igualmente, que, para além de ter sido de grande utilidade na sua formação, *“foi muito agradável trabalhar textos com alguém muito mais experiente e competente, poder aprender agindo, errando e reflectindo o erro, formulando e reformulando, e, sobretudo, conhecer este ‘mundo fantástico’ que é a inferência e todo o seu contributo na leitura, no ensino, na aprendizagem, no mundo...” (Ref4EB).*

No que se refere aos aspectos que poderiam ser melhorados, fez referência à necessidade de mais tempo para continuar a formação, quer por parte do supervisor, quer por parte dos supervisandos: *“Podíamos, se tivéssemos mais tempo, continuar a formação, claro que também não havia tempo da nossa parte, mas gostaria de ter trabalhado ainda mais esta acção.”* (EFEB).

4.3.2.5. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário B

Nas suas respostas à entrevista final, o EB considerou que a supervisão tinha tido um papel importante, na medida em que tinha possibilitado uma reflexão partilhada e potenciava aprendizagens, através do trabalho colaborativo com alguém mais experiente. Para além disso, orientava o supervisando no seu percurso de formação.

Atribuiu um papel importante à inferência em compreensão na leitura, pois considerava que a compreensão de um texto não ficava completa, se fosse feita de forma superficial, literal. Só a partir da construção de inferências se acederia verdadeiramente à compreensão.

Como estratégias didácticas de abordagem da construção de inferências, indicou: o recurso ao próprio texto; a visualização de imagens, com vista a inferir significados que ajudassem a compreender o texto; o estabelecimento de analogias com o mundo real; o recurso aos conhecimentos prévios.

Na sua opinião, esta última estratégia implicava que o professor fosse orientando os alunos no processo de descoberta dos sentidos escondidos do texto, através da formulação de perguntas que os levassem a activar e mobilizar o seu “conhecimento do mundo”.

Nas suas respostas, deu ainda ênfase à formulação de perguntas como estratégia para ajudar o aluno a aceder aos sentidos implícitos do texto.

Quanto ao impacto do programa de formação, o EB considerou que este tinha ultrapassado as suas expectativas e contribuído para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo melhorar o seu desempenho em compreensão na leitura e na abordagem didáctica da mesma, associada à construção de inferências para apreensão dos sentidos implícitos do texto.

Destacou como aspectos mais importantes desta experiência de formação: a reflexão sobre as práticas como fonte de melhoria e enriquecimento profissional; a importância da supervisão para a construção do conhecimento pessoal e profissional; a importância da investigação-acção; o papel do trabalho colaborativo na melhoria das práticas; a abordagem da inferência na compreensão em leitura, nomeadamente através do conhecimento dos tipos de inferência e das estratégias utilizadas na sua abordagem didáctica; o facto de o programa de formação ter sido centrado na prática.

Apresentou como limitação do programa o pouco tempo que tinha durado e manifestou disponibilidade para continuar a formação neste domínio.

4.4. Análise comparativa do perfil inicial e do perfil final dos estagiários

4.4.1. Resultados relativos ao Estagiário A

4.4.1.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores

Na entrevista inicial, o EA considerava que a supervisão tinha um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores, devido a possibilitar a aprendizagem, através do contacto com outra perspectiva (a perspectiva do supervisor) e através da experiência, ou seja, do “aprender fazendo”.

Na entrevista final, acrescentou que a supervisão permitia contactar com alguém com mais experiência e com outros conhecimentos e crescer profissionalmente através da reflexão individual e partilhada.

Atribuiu, ainda, um papel importante ao trabalho colaborativo na relação supervisiva, como meio de enriquecimento profissional.

4.4.1.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

Na entrevista inicial, o EA atribuiu um papel importante à inferência na compreensão em leitura, como forma de melhorar a compreensão dos textos, e referiu-se à importância do recurso ao raciocínio lógico nesse processo de compreensão.

Na entrevista final, considerou que a inferência contribuía para uma melhor compreensão, uma vez que se aprofundava o sentido dos textos e se acedia ao seu sentido escondido, o que permitia aumentar o interesse do leitor pelo texto, pela descoberta e pela leitura em geral. Na sua opinião, para além disso, a construção de inferências enriquecia os conhecimentos do leitor e possibilitava uma melhor ligação leitor-texto-contexto, abrindo novos horizontes para outras interpretações.

Nesta perspectiva, no processo de construção de inferências, atribuía importância à activação dos conhecimentos prévios por parte do leitor, como forma de estabelecer ligações entre o texto, o mundo e o contexto dos textos.

4.4.1.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura

Na entrevista inicial, o EA referiu o papel importante que cabe ao professor de Português na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura, considerando que a forma como o professor procede condicionará o modo como os seus alunos, futuramente, irão abordar a compreensão na leitura.

Apresentou, como estratégias de compreensão textual, a pesquisa em diversas fontes sobre o texto e sobre o autor, bem como o recurso à ajuda de colegas e ao próprio texto.

Na entrevista final, o estagiário continuava a destacar a importância do professor de Português na melhoria da compreensão inferencial dos alunos, uma vez que é através da interacção professor/aluno que se constroem inferências e se chega a uma melhor compreensão do texto. Para além disso, considerava que a compreensão do texto, com recurso à construção de inferências, alarga os conhecimentos dos alunos,

ajuda-os a ter uma compreensão mais abrangente e mais aprofundada dos textos e contraria a ideia de que a sua leitura incide numa análise de aspectos literários e gramaticais.

Na entrevista final, o EA apresentou como estratégias de construção de inferências:

- o recurso aos conhecimentos prévios, estabelecendo ligações com o mundo e com o contexto em que os textos se situam;
- o diálogo professor/aluno;
- a exemplificação através de situações do mundo real;
- a explicitação dos significados das palavras e a descoberta do seu significado no texto;
- a pesquisa por parte do professor e dos alunos;
- o uso de imagens que ajudem a perceber o sentido do texto, referindo-se à importância do recurso a meios audiovisuais (imagens, jornais, textos/anúncios publicitários, filmes, séries de televisão...) como base para a realização de actividades de pré-leitura, mas, essencialmente, como complemento/ajuda no decurso da compreensão na leitura.

Considerou que o programa de formação em que se tinha envolvido tinha contribuído para melhorar o seu desempenho enquanto professor, no que se referia à abordagem da inferência na compreensão em leitura com os seus alunos, mas também ao seu próprio desempenho em compreensão na leitura.

Nos textos de reflexão apresentados ao longo do programa de formação, o EA referiu que este lhe tinha permitido reflectir sobre as suas próprias práticas, o que, segundo ele, tinha facilitado a aprendizagem: sua e dos alunos.

4.4.2. Resultados relativos ao Estagiário B

4.4.2.1. Representações relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores

Nas suas respostas à entrevista inicial, o EB considerou que a supervisão desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores, devido à experiência do supervisor, tendo acrescentado que a aprendizagem feita ao longo da formação inicial será importante para o desenvolvimento profissional futuro.

Nas suas respostas à entrevista final, o EB considerou que a supervisão tinha um papel importante, na medida em que:

- possibilitava uma reflexão partilhada;
- potenciava aprendizagens, através do trabalho colaborativo com alguém mais experiente;
- orientava o supervisando no seu percurso de formação.

4.4.2.2. Representações relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

Nas respostas dadas à entrevista inicial, o EB referiu que a inferência era muito importante para a compreensão adequada e completa de um texto e realçou a importância da compreensão do texto por parte do professor, como condicionadora da compreensão por parte dos alunos.

Na entrevista final, continuou a atribuir um papel importante à inferência em compreensão na leitura, na medida em que a compreensão de um texto não fica completa, se for feita de forma superficial, literal. Na sua opinião, só a partir da construção de inferências se podia aceder à compreensão.

Acrescentou que a construção de inferências deveria ser feita tendo em conta os conhecimentos prévios de cada leitor, a formação individual, e que nessa formação se encontram os alicerces para a compreensão do texto.

Referiu, igualmente, que o modo de construir inferências é variável, podendo o leitor construir vários tipos de inferências: lógicas, pragmáticas e criativas.

Apresentou, como estratégias pessoais de construção de inferências o recurso ao próprio texto e aos conhecimentos prévios dos alunos, a formulação de perguntas, o treino da construção de inferências através da visualização de imagens e o recurso a analogias entre o significado do texto e o conhecimento do mundo.

4.4.2.3. Representações relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura

Na entrevista inicial, relativamente à abordagem da inferência na compreensão na leitura no ensino aprendizagem da língua portuguesa, o EB considerou que o professor tem um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos. Neste sentido, entendia que o professor é um educador a quem compete, por um lado, despertar nos alunos a necessidade de procurar outros sentidos escondidos no texto e, por outro, conduzi-los nessa compreensão mais aprofundada, levá-los para além do sentido meramente literal.

No que dizia respeito às estratégias de abordagem da inferência na compreensão em leitura, que tinha ficado a conhecer durante a frequência do Ensino Secundário, referiu como estratégia principal o questionário oral – através do qual o professor questionava os alunos sobre a compreensão global das ideias do texto e sobre a polissemia de algumas palavras – e a criação de outros textos a partir do texto-fonte.

Nas respostas dadas na entrevista final, o EB considerou que a construção de inferências é essencial para a compreensão do texto e que o professor pode desempenhar um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos nessa construção, sobretudo como mediador e orientador no processo de descoberta dos sentidos ocultos do texto.

Apresentou como estratégias de construção de inferências:

- o questionário oral e escrito, referindo-se ao importante papel desempenhado pelas perguntas didácticas para ajudar o aluno a aceder aos sentidos ocultos do texto;
- a activação dos conhecimentos prévios dos alunos, cabendo ao professor ajudá-los nessa tarefa, orientando-os na construção de inferências e explicitando as

estratégias que podem ser usadas na compreensão de um texto e aquelas que ele próprio usa enquanto leitor.

- o recurso à intertextualidades e a documentos audiovisuais;
- a pesquisa de informação;
- o auto-questionamento do leitor face ao texto;
- a formulação de hipóteses sobre o sentido do texto e a avaliação da sua viabilidade.

Relativamente ao programa de formação, o EB considerou que este tinha tido impacto no seu desempenho e contribuído para o seu desenvolvimento profissional e também para a melhoria do seu desempenho em compreensão na leitura, o que se tinha reflectido nas aulas por si leccionadas, conduzindo à melhoria do desempenho dos alunos no mesmo domínio.

Concluiu, ainda, que, graças ao programa de formação em que se tinha envolvido, tinha alterado a sua forma de abordar dos textos em compreensão na leitura, passando a recorrer à construção de inferências, enquanto leitor e enquanto professor, a ter mais cuidado com a formulação e reformulação de perguntas didácticas e a centrar a sua atenção em estratégias direccionadas para a construção de inferências.

Para além disso, considerou que este programa de formação tinha dado origem a momentos de reflexão sobre as práticas, contribuindo para um enriquecimento profissional.

No mesmo sentido, referiu a relevância da supervisão, da investigação-acção e do trabalho colaborativo desenvolvido nas sessões de formação.

Afirmou também, que este programa de formação se tinha repercutido nos alunos, uma vez que estes tinham passado a construir inferências com mais facilidade, não só a partir de textos como de outros documentos.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS AO DESEMPENHO DOS ESTAGIÁRIOS

5.1. Introdução

Ao longo do programa de formação por nós supervisionado, recolhemos dados relativos ao desempenho dos dois estagiários que o frequentaram no que dizia respeito à abordagem da inferência em compreensão na leitura no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

De seguida, apresentamos a análise desses dados, que nos permitiu traçar os seus perfis, inicial e final, no que diz respeito a este aspecto do ensino/aprendizagem da língua portuguesa orientado para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do Ensino Secundário.

Recordamos que obtivemos estes dados a partir das seguintes fontes: grelhas de observação de aulas, preenchidas com dados relativos aos episódios de recurso à construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura, identificados durante aulas leccionadas pelos estagiários e por nós observadas, no âmbito do programa de formação; transcrições relativas a essas aulas; as planificações dessas aulas; outros documentos produzidos pelos estagiários para essas aulas (nomeadamente fichas de trabalho e de compreensão textual; sínteses esquemáticas relativas à abordagem das ideias principais dos textos nelas explorados); notas de campo por nós elaboradas durante as sessões de formação.

No que se refere às aulas observadas, é de realçar que:

- num primeiro momento, ainda antes de darmos início ao programa de formação, foram observadas duas aulas de noventa minutos a cada estagiário;
- num momento intermédio, no decurso da implementação do programa de formação, foi observada uma aula a cada um;
- num momento final, após a implementação do programa de formação, observou-se mais uma aula a cada estagiário.

A grelha construída para a observação de aulas centrava-se na identificação e caracterização de momentos das aulas em que se verificasse a abordagem didáctica da

inferência associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, levando os alunos a construí-las.

Significa isto que, para preencher as grelhas relativas às aulas dos estagiários por nós observadas, tivemos de fazer o levantamento das situações em que se verificou a construção de inferências, procedendo à sua descrição e caracterização, e procurámos identificar as estratégias didáticas a que cada estagiário tinha recorrido e a forma como as tinha operacionalizado.

Procedemos ainda à análise das perguntas e respostas produzidas pelo estagiário e respectivos alunos, verificando se estas remetiam para a construção de inferências ou se, pelo contrário, se reportavam a uma compreensão mais literal do texto, de modo a determinar se este tinha sido abordado de forma aprofundada ou meramente superficial.

De seguida, procedemos à categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos respectivos alunos associadas à construção de inferências, tendo em conta o tipo de inferência produzido (inferências lógicas, pragmáticas e criativas). Assim, pudemos determinar que tipo(s) de inferências era(m) privilegiado(s) e identificar com mais facilidade as estratégias didáticas a que os estagiários tinham recorrido para conduzir os respectivos alunos à construção das mesmas.

5.2. Perfis iniciais dos estagiários em termos de abordagem didáctica da inferência em compreensão na leitura

5.2.1. Perfil inicial do Estagiário A

5.2.1.1. Valorização da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura

Tendo em conta as duas primeiras aulas observadas, verificou-se que, em alguns momentos, o EA procurou conduzir os alunos à construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura, sobretudo através de perguntas orais, normalmente dirigidas à turma em geral e, pontualmente, a alguns alunos por ele designados (cf. Anexo 12, relativo às aulas observadas durante a Fase 1).

Contudo, no decorrer das duas aulas referidas, foram poucas as situações em que o EA e os seus alunos conseguiram identificar as ideias implícitas do texto.

Assim, na primeira aula observada, apenas identificámos quatro situações e, na segunda aula, sete, em que o EA procurou levar os alunos a construir inferências e formulou algumas perguntas direccionadas para essa construção, apelando aos conhecimentos prévios dos alunos, com vista a uma melhor compreensão do texto em estudo (Exórdio do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira).

Eis uma passagem da transcrição de uma das aulas observadas, que se refere a uma dessas situações:

“EA: O que significa normalmente o sal para vocês?”

Alunos: [?]

EA: Nas vossas casas utilizam ou não utilizam o sal? Para quê?

Aluno 10: Para temperar alimentos.

Aluna 3: Para conservar alimentos.

EA: E neste sermão qual será o papel do sal?

Alunos: [?]

[]

EA: Se eu estivesse a proferir o sermão, vocês seriam o quê?

Alunos: Os ouvintes.

EA: E o sal [] neste caso?

Alunos: [?]

EA: A doutrina.”

(GrOb1EA – Situação I)

Para além de serem apenas pontuais, estes momentos em que se visava a construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura não estavam articulados entre si. Também só raramente ocorria a integração da resposta dada pelos alunos no discurso didáctico do estagiário: a compreensão fazia-se de forma fragmentada.

Sendo assim, a abordagem didáctica da compreensão na leitura, centrada na apreensão das ideias veiculadas pelo texto e na identificação das suas ideias principais foi feita em função de expressões e frases, sem que se tivesse em conta o sentido global do mesmo, como se pode ver no exemplo abaixo transcrito:

“EA: E quanto aos pregadores? Aqui na frase: ‘Em vez de servir Cristo, servem os seus apetites.’

Aluno 10: As pessoas são demasiado egoístas para praticarem o bem. Praticam a corrupção [].

EA: Então qual a ideia deste segundo parágrafo?

Aluno 10: Dá a ideia de hipocrisia, o que é que se há-de fazer com as pessoas.”

(GrOb1EA - Situação II)

Este exemplo permite-nos também constatar que o questionário oral incidiu quase exclusivamente sobre a apreensão das ideias veiculadas pelo texto em estudo (normalmente recorrendo à paráfrase de segmentos textuais) e a identificação de recursos estilísticos ou em pedidos de confirmação por parte dos alunos de algumas observações que o professor ia fazendo.

Para além disso, verificou-se que, em muitas situações, o EA não soube aproveitar as intervenções dos alunos para aprofundar a construção de inferências, indispensáveis à compreensão das ideias implícitas, abundantes no texto em estudo. Os alunos tinham um papel pouco interventivo na compreensão das ideias do texto, sendo solicitados pelo professor para fornecerem respostas óbvias, que não exigiam recurso a um raciocínio lógico-dedutivo mais aprofundado.

Vejamos um exemplo:

“EA: (registra no quadro as virtudes interiores do peixe de Tobias) [] fel... e o coração. O fel para quê?

Aluno10: curar a cegueira.

EA: curar a cegueira, ou seja: levar aqueles que não querem crer....

Aluno10: na palavra.

EA: na palavra de quem?

Aluno10: de Deus.

EA: de Deus. [] ou seja a cegueira é ... ver...

Alunos: []

EA: Conseguem todos ver pró quadro?

Aluno 10: Sim.

EA: ou seja, lavar o amargo do fel. [] E como será... o que é que acontece a quem não seguir o caminho de Deus?

Alunos: []

EA: E o coração? Conseguem todos ver o quadro?

Alunos: Não.

EA: O coração... o... espanta o quê?

Alunos: [] os demónios.

EA: os demónios... Espanta o mal. [] ou seja, alerta para o perigo de quê?

Alunos: []

EA: Das tentações.”

(GrOb2EA - Situação II).

Mais uma vez, constatámos que a compreensão do texto foi surgindo de forma fragmentada, não havendo interligação entre os vários momentos/situações. Do mesmo modo, foi sendo trabalhada de forma pouco sistematizada.

A compreensão das ideias veiculadas pelo texto, feita a partir das perguntas do professor, regeu-se pela superficialidade, uma vez que, exceptuando as situações apresentadas neste trabalho, resultantes das aulas observadas, os restantes momentos das aulas centraram-se essencialmente na compreensão literal do texto.

Para além disso, quando os alunos faziam alguma tentativa para abordar as ideias implícitas no texto, o professor não dava seguimento ao trabalho.

EA: Aluno 10, o que diz aqui o pregador?

Aluno 10: [] é para ele lembrar aos homens que...parece que Padre António Vieira estava chateado com eles, portanto, estava a relembrar-lhes que não falava para eles...

EA: Aluna 3, podes ler o quinto parágrafo.” (GrOb2EA - Situação IV)

De igual modo, em algumas situações, verificámos que o EA não soube aproveitar os conhecimentos prévios, evidenciados pelos alunos, para a construção de inferências:

“EA: Qual o valor desta interrogativa: ‘Suposto pois, que, ou o sal não salgue ou a terra se não deixe salgar, que se há-de fazer a este sal e que se há-de fazer a esta terra?’

Aluna 2: Se o sal não salga é porque a terra está corrupta...

EA: E as opções que ele nos apresenta? Ele refere Cristo...

Aluno 10: É um sal que é insípido, não tem sabor...

Aluno 6: Não sabe a sal...”.

(GrOb2EA - Situação III)

Como o EA não fez a apreciação de muitas das respostas dadas pelos alunos, estes ficaram sem saber se as conclusões a que tinham chegado eram pertinentes ou não, o que aconteceu recorrentemente ao longo das aulas observadas.

Assim, muitos aspectos do texto ficaram por explorar, por o EA não ter sabido aproveitar as intervenções dos alunos para partir para outras conclusões ou ter mesmo ignorado algumas passagens do texto que requeriam uma análise mais aprofundada.

5.2.1.2. Tipos de inferências privilegiados

Outro aspecto que nos pareceu importante analisar tem a ver com a quantidade de inferências produzidas e a sua qualidade. No que se refere a este segundo aspecto, a partir da categorização das inferências produzidas em função do seu tipo, foi-nos possível determinar qual o que era privilegiado.

Começamos por referir que os alunos construíram muito poucas inferências sobre o texto, apesar de, nas duas aulas observadas, terem ocorrido muitas situações em

que poderiam tê-lo feito. No decurso da leitura faseada, o EA não solicitou os alunos sobre muitos sentidos escondidos do texto, pelo que houve passagens textuais que exigiam o recurso à construção de inferências que ficaram por explicar.

No que se refere ao tipo de inferências produzido, na sua grande maioria, os alunos construíram inferências lógicas, tendo por base o próprio texto, ou seja, recorreram ao texto como única fonte de compreensão.

Vejamos um exemplo:

“EA: E qual será a razão deste sal não salgar? (...)”

Aluno 11: não se deixa salgar.

EA: não se deixa salgar porquê? Aqui neste caso...

Aluno 19: Eles têm medo que Santo António diga as verdades.”

(GrOb2EA – Situação III)

Em alguns momentos, foram construídas inferências pragmáticas, a partir de conhecimentos vivenciais do leitor, como aconteceu no exemplo que a seguir apresentamos, em que os alunos tinham de escolher a passagem do texto que mais lhes agradara e fundamentar a razão da sua escolha.

“O pregador falta à doutrina e ao exemplo, o que se há-de fazer? É lançá-lo fora como inútil para que seja pisado por todos.”

Escolhi esta passagem, pois acho que é a medida que se deve tomar face à hipocrisia que está instalada, tanto na Igreja Católica, como na instituição que é o Governo.”

(GrOb1EA – Situação IV)

Recordamos que, para identificar o tipo de inferências construídas nas aulas observadas, partimos do estudo das perguntas e respostas formuladas pelos estagiários e pelos respectivos alunos no decurso das situações identificadas (cf. Anexo 13, para as aulas observadas na Fase 1).

A partir da categorização das perguntas e das respostas do EA e dos seus alunos, no decurso das duas primeiras aulas observadas, construímos os gráficos que a seguir apresentamos e comentamos.

No Gráfico 1, surge informação relativa à categorização das perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas.

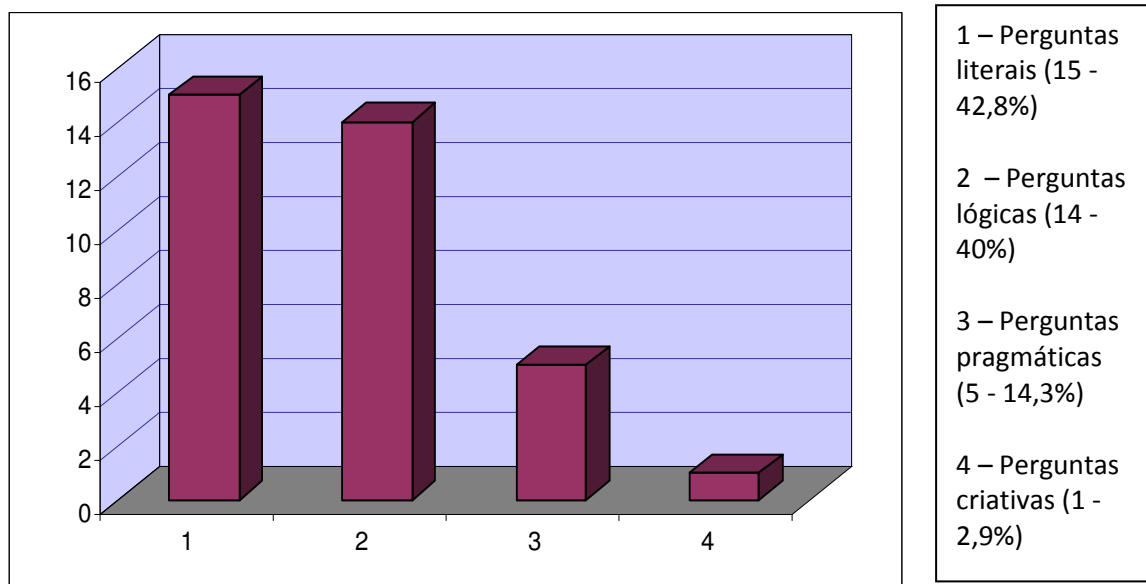


Gráfico 1 – Categorização das perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas

Considerámos perguntas literais, as que se direccionavam para o sentido literal do texto. Designámos por perguntas inferenciais as que pretendiam conduzir os alunos à construção de inferências (perguntas lógicas se pretendiam levar os alunos à construção de inferências lógicas, ou seja, baseadas no texto; perguntas pragmáticas, se requeriam a construção de inferências pragmáticas, ou seja, baseadas nos conhecimentos prévios do leitor; perguntas criativas, quando visavam levar os alunos a construir inferências criativas, ou seja, aquelas que exigem do leitor uma construção mais elaborativa).

A leitura deste gráfico permite-nos constatar que, nas duas primeiras aulas observadas, durante as situações em que ocorreu alguma tentativa de construção de

inferências, o EA formulou um grande número de perguntas literais (15, que correspondem a 42,8% do total de perguntas formuladas).

Mesmo assim, verifica-se que formulou muitas perguntas inferenciais (20 perguntas). Somando as percentagens apresentadas no Gráfico 1, verifica-se que 57,2% das perguntas formuladas permitiriam conduzir à construção de inferências.

Observando de mais perto as perguntas inferenciais formuladas pelo EA, constata-se que o número de perguntas desta natureza que remetiam para a construção de inferências lógicas (14 perguntas, que correspondem a 40% do número total de perguntas formuladas) excede de longe as que poderiam conduzir à produção e inferências pragmáticas (5 perguntas correspondendo a 14,3%) e a inferências criativas (apenas uma pergunta, o que corresponde a 2,9% do total de perguntas formuladas).

Associámos esta constatação a uma outra que fomos fazendo ao longo do acompanhamento deste estagiário: a dificuldade que este manifestava em formular perguntas, nomeadamente as orientadas para a compreensão de um texto em estudo na aula e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos seus alunos. Assim, parece-nos que, dada a dificuldade do EA em formular perguntas, houve uma maior percentagem de perguntas literais e de perguntas que remetiam para a construção de inferências lógicas.

A este propósito, é ainda de salientar que o EA, enquanto leitor, revelava dificuldades ao nível da compreensão textual, o que teve repercussões na condução dos alunos para a construção de inferências: muitos aspectos do texto que exigiam o recurso à inferência não foram objecto de análise.

Pôde-se observar, também, que a dificuldade na formulação de perguntas por parte do estagiário surgia associada a outras dificuldades, nomeadamente ao nível da fluência discursiva e do encadeamento do raciocínio ideológico. Muitas vezes o EA não chegava a completar as perguntas, limitava-se a começá-las, esperando que os alunos adivinhassem o que queria dizer.

Noutros momentos, nem sequer chegava a formular perguntas.

Eis dois exemplos deste tipo de situação:

“EA: O que estão fazendo os dois... os dois...

Aluno 10: Estão a pregar.”

(GrOb2EA - Situação I)

“EA: de Deus. [] ou seja a cegueira é ...ver...

Alunos: []”.

(GrOb2EA - Situação II)

No Gráfico 2, o leitor encontrará informação relativa à categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas.

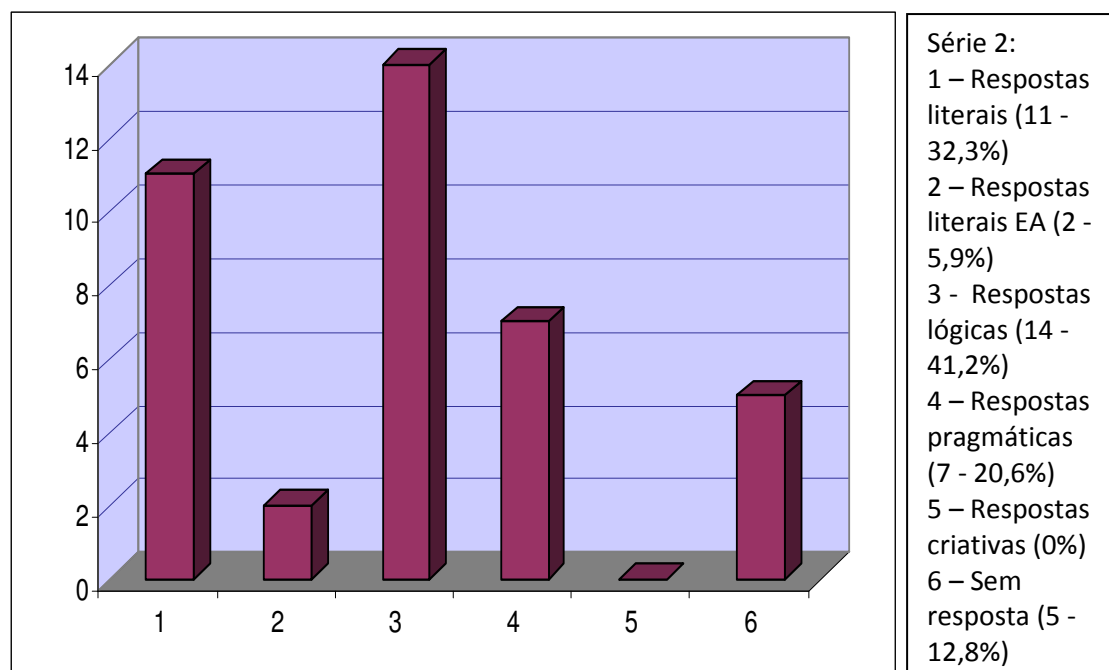


Gráfico 2 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas

À semelhança do processo usado para as perguntas, considerámos respostas literais, as que se centravam no sentido literal do texto. Designámos por respostas inferenciais as que implicavam construção de inferências (respostas lógicas, em que os alunos construíram inferências lógicas, ou seja, baseadas no texto; respostas pragmáticas, quando houve construção de inferências pragmáticas, ou seja, baseadas nos

conhecimentos prévios do leitor; respostas criativas, quando os alunos construíram inferências criativas, ou seja, aquelas que exigem do leitor uma construção mais elaborativa).

Quanto às respostas dadas pelos alunos (32 respostas), pôde-se observar que estes construíram mais inferências lógicas (14, correspondendo a 28,2% do total de respostas dadas) do que pragmáticas (7, correspondendo a 17,9%) e ainda que não construíram inferências criativas.

A fim de relacionar a quantidade e qualidade das perguntas formuladas pelo EA e das respostas dadas pelos alunos, construímos o Gráfico 3, abaixo apresentado.

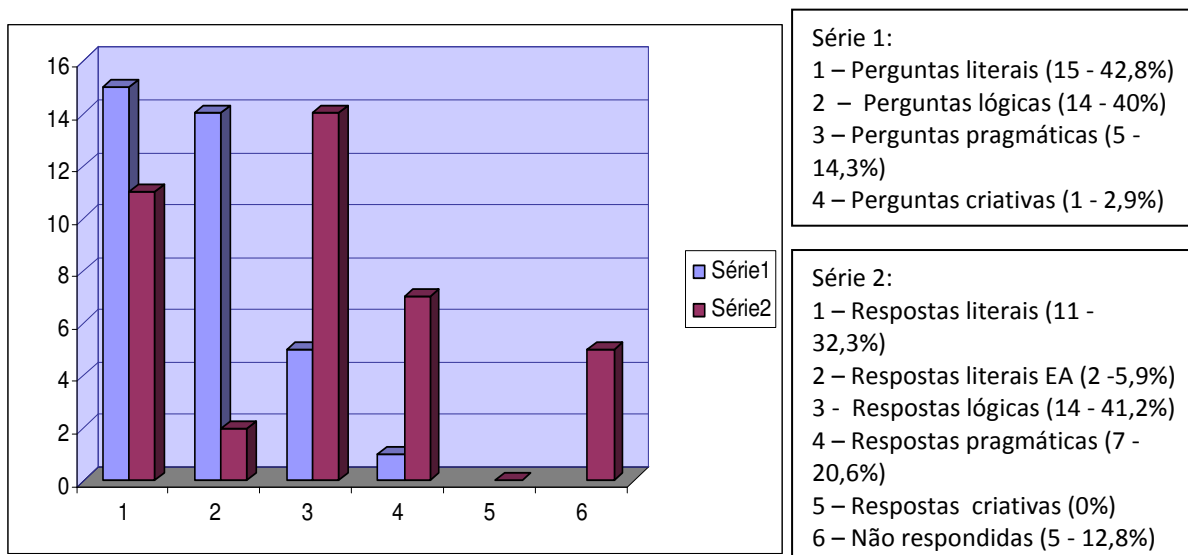


Gráfico 3 – Relação entre as perguntas formuladas pelo EA e as respostas dadas pelos alunos durante a Fase 1 de observação de aulas

É de salientar que o número de respostas dadas pelos alunos que evidenciaram a construção de inferências lógicas foi igual ao número de perguntas do mesmo tipo, formuladas pelo professor.

Verificámos, ainda, que os alunos construíram mais inferências pragmáticas do que as pressupostas pelas perguntas deste tipo formuladas pelo professor.

Igualmente constatámos que, apesar de o EA ter formulado uma questão que poderia ter conduzido à construção de uma inferência criativa, os alunos não foram capazes de corresponder a essa solicitação.

Conclui-se, assim, que as perguntas formuladas pelo professor parecem ter condicionado fortemente a construção de inferências por parte dos alunos, bem como o tipo de inferências por eles construído.

5.2.1.3. Diversificação de estratégias didáticas de construção de inferências

Nas aulas observadas e em todos os documentos a elas associados, concentrámo-nos exclusivamente nos aspectos relativos à construção de inferências.

Assim, analisando as planificações do EA, relativas às aulas leccionadas antes de darmos início à formação, constatámos que, quer na primeira aula, quer na segunda, este pretendia desenvolver nos alunos a capacidade de construir inferências no âmbito da compreensão na leitura:

“Conhecer a significação de algumas passagens textuais; Reter o sentido alegórico do texto; Identificar os sentidos metafóricos do texto.” (PL1EA); “Identificar os diferentes sentidos implícitos em algumas passagens do terceiro capítulo; Identificar a analogia entre peixes e homens; Inferir sobre o sentido alegórico e metafórico do texto.” (PL2EA).

Verificámos também que este tinha previsto implementar em sala de aula estratégias didáticas direccionadas para a construção de inferências, nomeadamente:

- recurso a alguns conhecimentos prévios dos alunos relacionados com o significado de *sermão* (por exemplo: [*“pergunta-lhes qual o objectivo de um sermão (...) quem é que profere os sermões (...) espaço privilegiado para dissertar um sermão (...) público-alvo...”*] (PL1EA) e de *sal* [*“pergunta-lhes qual o significado da expressão (“Vós sois o sal da terra”) (...) Partindo desta expressão o docente explica-lhes algumas noções do sal e refere que este é designado na química por cloreto de sódio/sal da cozinha (...) salienta a importância que este teve durante muitos séculos na preservação dos alimentos (evitando a corrupção), (...) aqui pode ser semelhante à Palavra, levar alguém a alterar o seu comportamento; (...) o docente informa os alunos sobre o significado que o sal tem no mundo religioso, pois foi o título dado por Jesus Cristo aos Apóstolos, que significa o princípio da conservação espiritual”*](PL1EA);

- resolução de fichas de trabalho, que continham perguntas direccionadas para a construção de inferências (por exemplo: *“Identifica o motivo pelo qual os pregadores são o sal da terra.”* e *“Refere a função de sal.”* (PL1EA); *“Refere o valor do peixe e a razão do seu nome.”*, *“Explica o sentido metafórico de...”* e *“Indica o valor simbólico/expressivo/alegórico de...”* (PL2EA);

- descrição e interpretação comparativa de imagens que pretendiam ajudar os alunos na compreensão das ideias do texto (PL2EA);

- elaboração de um esquema no quadro, a partir do qual se pretendia que os alunos construíssem algumas inferências sobre o texto (PL2EA);

- preenchimento de lacunas num esquema-síntese das ideias do texto, algumas das quais tinham resultado da construção de inferências (PL2EA);

- questionário oral, sobre a compreensão das ideias do texto, a implementar ao longo das duas aulas (PL1 e PL2EA).

No que se refere ao questionário oral, o EA previa fazer algumas perguntas direccionadas para uma abordagem mais aprofundada do sentido do texto, através das quais se denota uma certa preocupação com a construção de inferências: *“O professor pretende que os alunos identifiquem o problema detectado e confirmado pelo pregador e que enumerem as causas possíveis e plausíveis pelas quais a terra está corrupta”*; *“O professor interroga os alunos sobre as possíveis causas do sal não salgar”*; *“O professor questiona-os sobre o valor da alegoria (peixes/homens)* (PL1EA).

É ainda de realçar que, já na etapa de concepção e planificação, o EA revelava a tendência para centrar em si próprio o processo de compreensão das ideias do texto, ou seja, todo o processo era condicionado pela sua interpretação pessoal, não havendo lugar para as interpretações dos alunos. Esta tendência notava-se particularmente nos momentos em que o EA previa recorrer ao questionário oral, já que nunca deixava espaço para perguntas sobre o texto formuladas pelos próprios alunos.

Do mesmo modo, muitas das conclusões previstas seriam fornecidas pelo docente: *“O professor informa os alunos sobre o significado que o sal tem no mundo religioso.”* (PL1EA).

A partir da análise das aulas observadas, verificámos que nem sempre o que tinha sido previsto no momento da planificação, foi concretizado aquando da execução, quer no que se referia às estratégias utilizadas, quer no que dizia respeito ao modo de implementação das mesmas.

Em suma, em sala de aula, e no que se refere à primeira aula, o EA, visando levar os seus alunos a construir inferências, recorreu às seguintes estratégias:

- questionário oral, tendo dirigido as perguntas à turma, de um modo geral, e a alunos por si designados, de forma pontual; por sua vez, entre os alunos, alguns responderam espontaneamente e outros por solicitação do professor;

- questionário escrito, tendo os alunos respondido por escrito a uma ficha de trabalho (ficha de compreensão textual) fornecida pelo professor, que incluía algumas questões centradas na construção de inferências, já perto do fim da aula.

As restantes estratégias previstas na planificação, ou não foram implementadas em sala de aula, ou não foram utilizadas ao serviço da construção inferencial.

Através do recurso a estas estratégias, na sua primeira aula observada, o EA procurou que os alunos construíssem algumas inferências, mas estes nem sempre o conseguiram fazer e o estagiário nem sempre conseguiu levá-los a fazerem-no.

De facto, a fase de trabalho em torno da compreensão do texto foi essencialmente direccionada para a identificação oral das ideias principais do texto lido e, em alguns momentos, para a apreensão de algumas ideias veiculadas pelo mesmo.

No entanto, observámos a construção de algumas inferências por parte dos alunos, nomeadamente aquando da elaboração de respostas às questões que figuravam na ficha de trabalho.

Eis um exemplo:

Pergunta: Escolhe a passagem do texto que mais te agradou e apresenta argumentos que justifiquem a tua escolha.

Resposta de um aluno: “Mudei somente o púlpito e o auditório, mas não desisti da doutrina.” Escolhi esta passagem, pois acho que demonstra a perseverança de alguns pregadores em espalhar a doutrina.

Resposta de outro aluno: “O pregador falta à doutrina e ao exemplo, o que se há-de fazer? É lançá-lo fora como inútil para que seja pisado por todos.” Escolhi esta passagem, pois acho que é a medida que se deve tomar face à hipocrisia que está instalada, tanto na Igreja Católica, como na instituição que é o Governo”.

(GrOb1EA - Situação IV)

Na segunda aula observada, o estagiário recorreu às seguintes estratégias:

- descrição comparativa de duas imagens, como suporte para abordar alguns aspectos inferenciais do texto;
- questionário oral, tendo formulado algumas perguntas dirigidas à turma; alguns alunos responderam espontaneamente, outros por solicitação sua;
- elaboração, no quadro, de um esquema-síntese das ideias principais do texto e sua organização;
- questionário escrito, tendo os alunos respondido por escrito a uma ficha de trabalho (ficha de compreensão textual) fornecida pelo professor.

À semelhança do que se verificou na primeira aula observada do EA, também nesta segunda aula o trabalho desenvolvido em torno da compreensão na leitura foi essencialmente direccionado para a identificação oral das ideias principais do texto lido e, pontualmente, para a apreensão de algumas ideias veiculadas pelo mesmo.

Através das situações observadas nas duas aulas iniciais, pudemos verificar que o EA tinha dificuldade em diversificar as estratégias didácticas destinadas a levarem os seus alunos a construir inferência, no âmbito da compreensão na leitura e, particularmente, a activar conhecimentos prévios importantes para uma boa compreensão na leitura, baseada na construção de inferências.

Por outro lado, o EA só trabalhava o momento da leitura propriamente dita. Significa isto que a maioria das actividades que desenvolveu para concretizar na sala de aula as estratégias a que previa recorrer, nas suas planificações, decorreram em paralelo com a leitura do texto.

Assim, nestas duas aulas observadas, apenas levou a cabo uma actividade de pré-leitura (descrição comparativa de duas imagens), no início da primeira aula, como forma de preparação para a compreensão do texto em estudo.

Em nenhuma das aulas, fez uso de actividades de pós-leitura, que levassem os alunos a construir mais inferências e a produzir inferências criativas sobre o texto em estudo.

Em suma, algumas estratégias foram utilizadas de modo meramente pontual, sem ter sido feita a interligação entre elas e com as restantes estratégias.

No que se refere ao questionário oral – certamente a estratégia mais usada pelo EA, nestas duas aulas observadas ainda antes do início da formação por nós supervisionada –, constata-se que este não promoveu o diálogo aluno-professor e aluno-aluno, de modo a possibilitar uma construção conjunta de inferências. Foram quase sempre os mesmos alunos a responder às perguntas formuladas pelo professor e muito poucos o fizeram. O EA não conseguiu envolver a grande maioria dos alunos, de modo a que estes expressassem as suas ideias relativamente à compreensão do texto. Para além disso, não solicitou directamente os alunos, pelo que só participaram activamente na compreensão das ideias do texto os alunos com maior iniciativa.

De um modo geral, o EA centralizou a condução da compreensão das ideias do texto em si próprio, recorrendo a um discurso muito directivo e, quando formulava questões, não tinha em conta as respostas dadas pelos alunos, nem as aproveitava para aprofundar ideias.

Vejamos um exemplo:

“Aluno 10: [] é para ele lembrar aos homens que... parece que Padre António Vieira estava chateado com eles, portanto, estava a relembrar-lhes que não falava para eles...”

EA: Aluna 4, podes ler o quinto parágrafo”.

(GrOb2EA - Situação IV)

Como escutava pouco os alunos, o professor pareceu não conseguir diagnosticar as dificuldades de compreensão que estes apresentavam:

“EA: de Deus. [] ou seja a cegueira é ...ver...

Alunos: []

(...) EA: ou seja, lavar o amargo do fel. [] E como será...o que é que acontece a quem não seguir o caminho de Deus?

Alunos: []

(...) EA: O coração...o...espanta o quê?

Alunos: [] os demónios.

EA: os demónios... Espanta o mal. [] ou seja, alerta para o perigo de quê?

Alunos: []

EA: Das tentações.”

(GrOb2EA - Situação II)

Quando, eventualmente, se apercebia delas, nem sempre conseguia encontrar os meios adequados para as resolver, uma vez que demonstrava ter alguma dificuldade em lidar com situações imprevistas ou situações em que parecia sentir-se inseguro. Essa insegurança, por vezes, até o levava a cortar as intervenções dos alunos.

Esta insegurança era evidenciada igualmente, nas estratégias utilizadas para conduzir os alunos à construção de inferências: normalmente, eram as que tinham sido definidas aquando da planificação das aulas, o mesmo acontecendo à grande maioria das perguntas feitas aos alunos. O EA não conseguia afastar-se daquilo que tinha previamente previsto no momento da concepção didáctica das aulas e a condução da compreensão do texto era igualmente centrada na compreensão das ideias pré-definidas por si. Parecia não conseguir reformular as estratégias pré-concebidas, estando muito ligado às ideias do texto apreendidas enquanto leitor, no momento da preparação didáctica do texto.

5.2.1.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário A em termos de desempenho

Relativamente ao perfil de desempenho inicial do EA, podemos concluir que se observou algum desajuste entre o momento da concepção pedagógico-didáctica e o momento da execução, ou seja, o estagiário previa uma abordagem do texto mais

direccionada para a construção de inferências, mas que só conseguiu concretizá-la parcialmente, em sala de aula. Sendo assim, o EA previa conduzir os alunos para a descoberta de alguns sentidos escondidos do texto, mas não conseguiu concretizá-lo em sala de aula, de acordo com o que tinha previamente planificado.

Para além disso, ele próprio manifestou dificuldade na construção de inferências a partir do texto em estudo: muitas passagens do mesmo, que requeriam uma abordagem inferencial, não foram tidas em conta por ele, nem no momento da planificação, nem em sala de aula.

Apesar de se notar uma certa preocupação com a construção de inferências, à excepção das situações mencionadas neste estudo, não conseguiu conduzir convenientemente os alunos para uma abordagem aprofundada do texto.

As causas de tal anomalia centraram-se na conjugação de vários factores, nomeadamente no que se refere a dificuldades evidenciadas por parte do professor:

- ao nível da fluência discursiva;
- no encadeamento do raciocínio lógico;
- na formulação das perguntas e na condução do questionário oral para o pretendido;
- na adequada utilização de estratégias diversificadas e oportunas que promovessem a construção de inferências;
- na assunção do aluno como agente principal no processo de compreensão leitora, em vez de colocar a centralidade no professor;
- no aproveitamento das suas intervenções, de modo a abrir possibilidades para outras interpretações a respeito do texto;
- na gestão de situações imprevistas;
- na identificação das dificuldades dos alunos.

Deste modo, as inferências construídas em sala de aula com os alunos resultaram de situações pontuais, desarticuladas entre si, ao serviço da exploração do sentido de expressões ou frases, sem se ter em conta o sentido global do texto.

A compreensão das ideias principais do texto foi direccionada para aspectos superficiais do mesmo, o que se pôde comprovar através do número de perguntas literais formuladas pelo professor.

A própria construção inferencial centrou-se predominantemente no recurso a inferências lógicas, centradas no texto, e muito menos em inferências pragmáticas e criativas.

O professor nem sempre activou, junto dos alunos, os conhecimentos prévios necessários para a compreensão do texto e, quando tentou fazê-lo, nem sempre o fez da melhor forma.

Muitas vezes o EA centralizou a compreensão do texto em si e nas ideias que tinha previamente definido, não dando abertura para a descoberta de outros sentidos implícitos no texto, por parte dos alunos. O seu discurso foi muito directivo, bem como as perguntas que formulou.

O facto de não ouvir com atenção as respostas dos alunos fez com que a compreensão do texto ficasse limitada à sua interpretação, não abrindo caminho para a exploração de outros sentidos.

5.2.2. Perfil inicial do Estagiário B

5.2.2.1. Valorização da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura

Nas duas primeiras aulas observadas (cf. Anexo 12), verificámos que o EB tentou conduzir os alunos à compreensão mais aprofundada das ideias do texto, adoptando uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que promoveu a construção de inferências.

Todavia, foram poucas as situações em que tal se verificou: na primeira aula observada, identificámos cinco situações e, na segunda, seis.

Para levar os alunos à construção de inferências a partir do texto em estudo, o EB recorreu ao questionário oral, formulando perguntas, normalmente dirigidas à turma e pontualmente a alguns alunos em particular.

Preocupou-se sempre em ouvir os alunos e, em alguns momentos, tentou partir das suas intervenções para os levar a construírem algumas inferências.

Para além disso, tentou responder às perguntas por eles formuladas sobre algumas ideias implícitas do texto.

Nas situações observadas, o EB formulou sobretudo perguntas centradas nas ideias do texto, mas recorreu pontualmente a outras que pressupunham o recurso a conhecimentos prévios por parte dos alunos.

É o que nos mostra a transcrição que a seguir apresentámos:

“EB: ... uma metáfora, uma vez que o sal são os pregadores e a terra são os ouvintes. Com que intenção é que acham que Padre António Vieira escreveu o sermão com este conceito: “Vós sois o sal da terra”?

Aluno 11: Porque o sal serve para conservar... então os pregadores, ao dizer que eles são o sal, está a dizer para eles espalharem a palavra da fé e tentarem conservar o são.

EB: Exactamente. Isto deveria ser o que eles deveriam fazer, não é? Os pregadores, sendo o sal da terra, denominando-os desta maneira, Padre António Vieira... como sendo o sal da terra, deviam fazer na terra o que o sal faz. E o que é que o sal faz?

Aluna 4: Evita a decomposição e a corrupção.

EB: ... (...). Então e isso foi conseguido?

Alunos: Não.

EB: Porquê? Por que é que acham que não foi conseguido?

Aluna 3: Se o efeito do sal tivesse sido conseguido ele não estaria aqui a denunciar esta situação.

EB: Exactamente. Isto leva-nos a crer o quê, então? Que a função dos...

Aluna 3: ... pregadores não está a ser cumprida.”

(GrOb1EB – Situação I)

Contudo, pudemos constatar, igualmente, que, nestas situações em que o EB tentou levar os alunos a detectarem alguns sentidos implícitos do texto, foi muitas vezes ele próprio que respondeu às perguntas que formulava. Logo, acabou por centrar em si

próprio a abordagem didáctica das ideias do texto, sendo directivo, por não ter conseguido levar os alunos a retirarem, eles mesmos, as suas conclusões.

É o que nos mostra a transcrição que a seguir apresentamos:

“EB: Parecem-vos estes peixes, peixes, animais?”

Alunos: []

EB: Temos aqui uma subversão: os peixes é que são os homens e os homens converteram-se em feras... temos aqui uma animalização do homem, o homem convertido em fera, obstinado, furioso... e os peixes é como se fossem os homens. Ele realça ainda isso como?... “ao homem deu Deus o uso da razão e não aos peixes, mas neste caso os homens tinham a razão sem o uso e os peixes o uso sem a razão”. Isto é agravado mais ainda com esta qualidade que Deus deu aos homens. Deu-lhes a razão, coisa que os peixes não tinham, e, segundo Vieira, parece que aqui os peixes é que tinham a razão é que se convertem em homens.”

(GrOb2EB – Situação IV)

O mesmo acontece na passagem a que se refere a transcrição abaixo apresentada:

“EB: Então quais os verbos que vocês encontraram?”

Alunos: perseguindo, querendo lançar, escutando e acudindo.

EB: Quais os que são relacionados com os homens?”

Alunos: perseguindo...

EB: (O professor vai construindo um esquema no quadro, que é apresentado no final desta transcrição).

Alunos: e querendo lançar...

EB: E quais os com os peixes?”

Alunos: escutando e acudindo.

EB: Reparem nesses versos e digam-me o que é que vocês acham que querem eles dizer, neste contexto que acabámos de falar... em relação aos homens e aos peixes, sendo as

virtudes dos peixes uma crítica aos homens [] O que é que os homens fazem? Perseguindo... querendo lançar e os peixes escutando, acudindo... precisamente o contrário. Os peixes é que estão atentos como se realmente eles é que fossem as pessoas, não é? E os homens não... querendo lançar, não é? É que vê-se perfeitamente este contraste entre os peixes e os homens que Padre António Vieira quer criticar... os peixes nesta obediência, nesta quietação, nesta disciplina, ouvindo esta doutrina e os homens não... os homens precisamente ao contrário, daí a corrupção da terra, daí ele ir buscar esta metáfora dos peixes para criticar os homens, precisamente por eles não seguirem esta doutrina do bem.”

(GrOb2EB – Situação III)

Assim, constatámos que, em alguns momentos, o EB teve dificuldade em formular perguntas que pudessem efectivamente conduzir os alunos à construção de inferências.

Vejamos um exemplo:

“EB: (...) Então quais vos parecem ser as causas que levam ou o sal a não salgar ou a terra a não se deixar salgar? O sal... quais as causas? Está no texto...”

Aluno 11: Os pregadores não pregam a doutrina, pregam-se a si próprios; dizem uma coisa e fazem outra.

EB: E?...

Aluno 20: Acho que também fazem o que lhes apetece.

EB: E os ouvintes?

Aluno 11: Não se deixam salgar.”

(GrOb1EB – Situação II)

Como o estagiário nem sempre foi bem sucedido no seu esforço para conduzir os alunos à construção de inferências, estes tiveram dificuldade em chegar a alguns sentidos “escondidos” do texto, o que reduziu a sua motivação para participar activamente na aula.

Por isso, nota-se que, nestas primeiras aulas observadas, foram quase sempre os mesmos alunos a participar (destacando-se os números 3, 4, 9, 11, 14) e, muito pontualmente, outros alunos, que, quando o fizeram, se limitaram a responder a perguntas que exigiam uma reflexão pouco aprofundada sobre o texto.

Importa ainda referir que a maioria das inferências que o EB construiu com os alunos se centraram quase exclusivamente no texto, por ter formulado poucas perguntas que mobilizassem as vivências dos alunos e/ou activassem os conhecimentos prévios.

No entanto, conseguiu fazê-lo pontualmente, como se pode concluir da transcrição agora apresentada:

“EB: (repete) Por que é que ele louva primeiro as virtudes e só depois os vícios?”

Aluna 4: Para manter o auditório. Se ele começasse a dizer os vícios, iam-se todos embora.

Aluno 14: E também para cativar o auditório.

EB: Exactamente. Para cativar o auditório... muito bem!”

(GrOb2EB – Situação I)

Os momentos em que tentou construir inferências com os alunos foram surgindo com alguma interligação entre si, mas pouca.

Verificou-se, contudo, encadeamento do questionário dentro de cada situação, como podemos observar através do seguinte exemplo:

Aluna 3: E proteger os ouvintes do mal.

EB: Como?

Aluna 3: É que preservar é protegê-los de que se corrompam.

EB: Exactamente. [

Observou-se ainda que, em alguns momentos em que houve articulação, o EB teve a colaboração de uma aluna, que o ajudou através de perguntas que foi formulando.

Vejamos um exemplo:

*“EB: Não. Como? “Uns pés a que se não pegou nada da terra (...) daria tempo ao tempo? “
O que é que vos parece todas estas questões que ele aqui coloca?”*

Aluna 4: São opções que ele coloca.

EB: São opções que ele poderia tomar, mas que não tomou.

Aluna 4: Logo à partida...

EB: Logo à partida, muito bem Aluna 4. Logo à partida porquê?

Aluna 4: Porque ele queria conquistar o auditório...

EB: Exactamente, porque isso ensinaria a prudência e a covardia humana, “mas o zelo de Santo António (...) não se rendeu a semelhantes partidos” E estas questões? (Leu) estas interrogações retóricas?”

(GrOb1EB – Situação III)

A intervenção desta aluna gerou diálogo aluno-professor e fomentou momentos de reflexão conjunta sobre possíveis sentidos implícitos.

Noutras situações, interveio uma outra aluna, que fez perguntas ao EB sobre aspectos do texto que não compreendia e, assim, gerou diálogo professor-aluno, mas também aluno-aluno.

Vejamos um exemplo:

“Aluna 9: Ó professora, aqui quando ele diz: “sacudiria o pó dos sapatos, a que é que ele se está a referir? Ele quer dizer mesmo literalmente que ...

EB: Não, claro que não...

Aluna 9: Neste caso é mandar o auditório embora...

Aluno 11: Isso quer dizer que ele ir-se-ia embora. Neste caso é mudar de auditório, sacudiria a terra e mudaria o auditório.

EB: Vê lá o que ele faz: “Que faria neste caso o ânimo generoso de Santo António? ...

(...)

EB: (Dirigindo-se à aluna que colocou a questão) O que é que achas? Achas que é mesmo o sentido literal? O que achas? (...) Sacudir os pés... “lavo daqui as minhas mãos, como diz Pilatos”(...

Aluna 9: ... então quando viu que eles não queriam saber e ainda se voltavam contra ele, em vez de ele ficar enervado com eles, por não o ouvirem ele sacudia os pés e passava à frente... ir tentar pregar a outros...

EB: Exactamente... (...) Isso é o que ele poderia fazer, sacudir os pés...lavar daqui as mãos, mas não o fez..."

(GrOb1EB – Situação III)

Contudo, o EB não promoveu o diálogo aluno-aluno, de modo a possibilitar uma participação mais activa dos alunos na construção do sentido do texto. Apesar de ter formulado perguntas dirigidas à turma em geral e, excepcionalmente a alguns alunos em particular, não conseguiu envolver a grande maioria dos alunos da turma. Em alguns momentos, podia ter solicitado outros alunos, com menor iniciativa, não só para construírem inferências sobre o texto, como também para darem a sua opinião sobre as inferências construídas pelos colegas, no decurso da compreensão textual.

5.2.2.2. Tipos de inferências privilegiados

À semelhança do procedimento usado para o EA, pareceu-nos igualmente importante analisar o desempenho do EB, no que se referia à quantidade de inferências produzidas e à sua qualidade.

Este segundo aspecto foi avaliado a partir da categorização das inferências produzidas em função do seu tipo.

A partir da análise feita, constatámos que, nestas primeiras aulas observadas, o EB e os seus alunos construíram, conjuntamente, algumas inferências, sobretudo lógicas. Significa isto que tiveram como referente o próprio texto, sem recurso a conhecimentos prévios exteriores ao mesmo.

Vejamos o seguinte exemplo:

"EB: (leitura em voz alta da frase do texto): "... mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa..."

EB: (...) se a função dos pregadores é a de sal e a da terra, a de ouvintes, e se há vários pregadores e a terra continua corrupta, por que é que será?

Aluno 11: Ou o problema está no sal ou está na terra.”

(GrOb1EB – Situação I)

Mas, também pudemos verificar que, em alguns momentos, construíram inferências pragmáticas, ou seja, acederam aos sentidos implícitos no texto, recorrendo às suas vivências e conhecimentos prévios como forma de explicar determinadas passagens textuais.

Vejamos o seguinte exemplo:

“EB: Então Padre António Vieira refere-se ao Dilúvio. Então, segundo a pergunta da ficha, qual é a simbologia do Dilúvio?

Aluna 3: É que segundo o discurso de Padre António Vieira o objectivo era livrar a terra do pecado.

EB: Se a terra estava corrupta... ora o objectivo era tentar evitar essa corrupção, não é verdade? Mas ele vai buscar esta passagem com um intuito... isto tem uma simbologia? Qual é que é ?

Aluna 3 : Ele vai salvar os que não eram corruptos...

EB: Porque estavam mais... afastados...

Alunos: ... dos homens.

EB: Isso quer dizer... que quanto mais afastados dos homens...

Aluno 14: menos pecados (risos)

Aluno 11: (Leu a sua resposta) Padre António Vieira refere-se ao Dilúvio para evidenciar que os animais convivem com o homem, por isso são domados e domesticados, enquanto que os peixes não foram sacrificados por Deus no Dilúvio, tendo sido a única espécie que se salvou, devido ao seu afastamento dos homens.”

(GrOb2EB – Situação VI)

Para identificar o tipo de inferências construídas no decurso das aulas observadas, partimos novamente do estudo das perguntas e respostas formuladas/apresentadas pelo estagiário e pelos alunos no decurso das situações identificadas (cf. Anexo 13).

Tendo como ponto de partida essas grelhas de categorização das perguntas e das respostas do EB e dos seus alunos, construímos os gráficos que a seguir apresentamos e comentamos.

No Gráfico 4, apresentamos informação relativa à categorização das perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas.

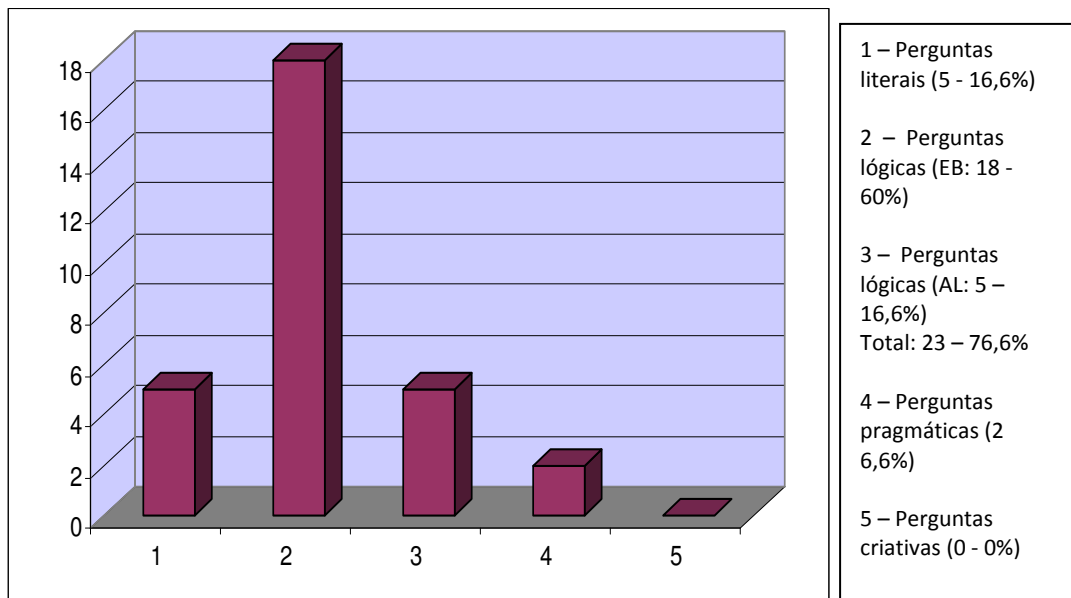


Gráfico 4 – Categorização das perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas

A partir da leitura deste gráfico podemos observar que, nas duas primeiras aulas observadas, durante as situações em que estagiário e alunos foram construindo inferências, o EB formulou:

- um número reduzido de perguntas literais (5, que correspondem a 16,6% das trinta perguntas formuladas);

- um número bastante elevado de perguntas inferenciais; somando as percentagens apresentadas no Gráfico 4, verifica-se que 60% das perguntas formuladas pelo estagiário permitiriam conduzir à construção de inferências.

Por conseguinte, constatámos que o EB se preocupou em construir inferências com os seus alunos.

Numa análise mais pormenorizada, podemos observar que o número de perguntas que remetiam para inferências lógicas excedeu de longe o número de perguntas que conduziram a outro tipo de inferências: 60% das perguntas formuladas pelo EB remetiam para a construção de inferências lógicas e apenas 6,6%, para a construção de inferências pragmáticas.

Não se verificou a existência de perguntas que remetessem para a construção de inferências criativas/elaborativas.

É de referir que uma parte das perguntas produzidas na aula foram formuladas por uma aluna (5 perguntas, correspondendo a 16%).

Por conseguinte, podemos afirmar que o EB teve alguma dificuldade em formular perguntas que permitissem estabelecer uma relação entre as ideias do texto e o conhecimento prévio dos alunos e/ou as suas vivências.

De facto, o preenchimento das grelhas de observação das duas aulas leccionadas pelo EB antes de darmos início ao programa de formação por nós supervisionado revelou-nos que houve muitos momentos em que este poderia ter recorrido aos conhecimentos prévios e/ou vivências dos seus alunos e não o fez ou, quando o tentou fazer, acabou por se precipitar e ser ele próprio a fornecer a resposta, como podemos comprovar através do seguinte exemplo:

“EB: Então Padre António Vieira refere-se ao Dilúvio. Então, segundo a pergunta da ficha, qual é a simbologia do Dilúvio?”

Aluna 3: É que segundo o discurso de Padre António Vieira o objectivo era livrar a terra do pecado.

EB: *Se a terra estava corrupta... ora o objectivo era tentar evitar essa corrupção, não é verdade? Mas ele vai buscar esta passagem com um intuito... isto tem uma simbologia?*

Qual é que é ?

Aluna 3 : *Ele vai salvar os que não eram corruptos...*

EB: *Porque estavam mais... afastados...*

Alunos: *... dos homens.*

EB: *Isso quer dizer... que quanto mais afastados dos homens...*

Aluno 14: *... menos pecados (risos).*

Aluno 11: *(Leu a sua resposta) Padre António Vieira refere-se ao Dilúvio para evidenciar que os animais convivem com o homem, por isso são domados e domesticados, enquanto que os peixes não foram sacrificados por Deus no Dilúvio, tendo sido a única espécie que se salvou, devido ao seu afastamento dos homens."*

(GrOb2EB – Situação VI)

No Gráfico 5, o leitor encontrará informação relativa à categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas.

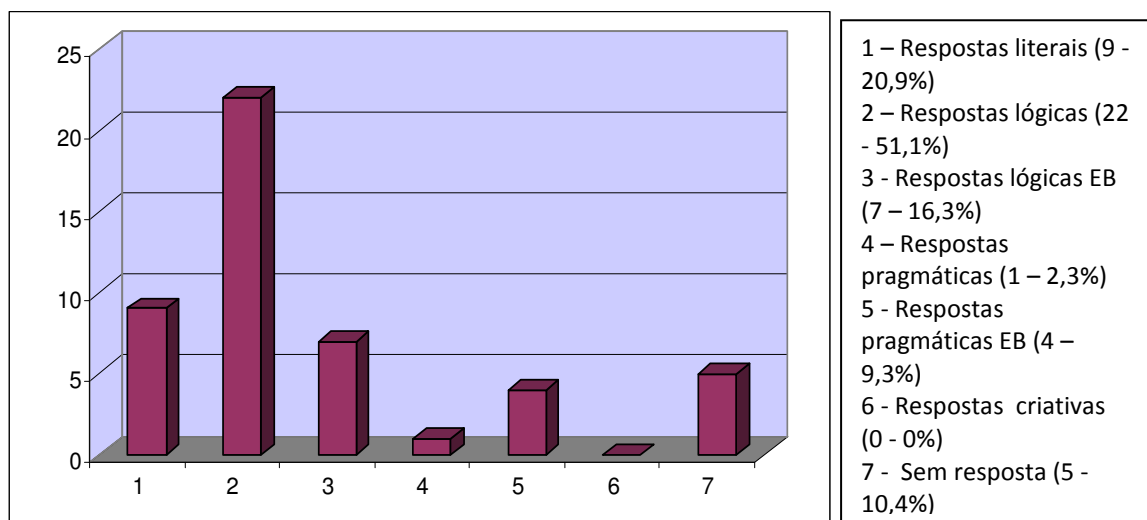


Gráfico 5 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 1 de observação de aulas

Entre as 32 respostas dadas pelos alunos, contamos um número reduzido de respostas literais, ou seja, construídas a partir de informação apresentada no texto de forma explícita (9, correspondendo a 20,9% do total de respostas dadas).

No que se refere às respostas inferenciais, pôde-se observar que estes construíram quase exclusivamente inferências lógicas (22, correspondendo a 51,1% do total de respostas), havendo apenas uma inferência pragmática (correspondendo a 2,3%). Não construíram inferências criativas.

A fim de relacionar a quantidade e qualidade das perguntas formuladas pelo EA com as respostas dadas pelos alunos, construímos o Gráfico 6, abaixo apresentado.

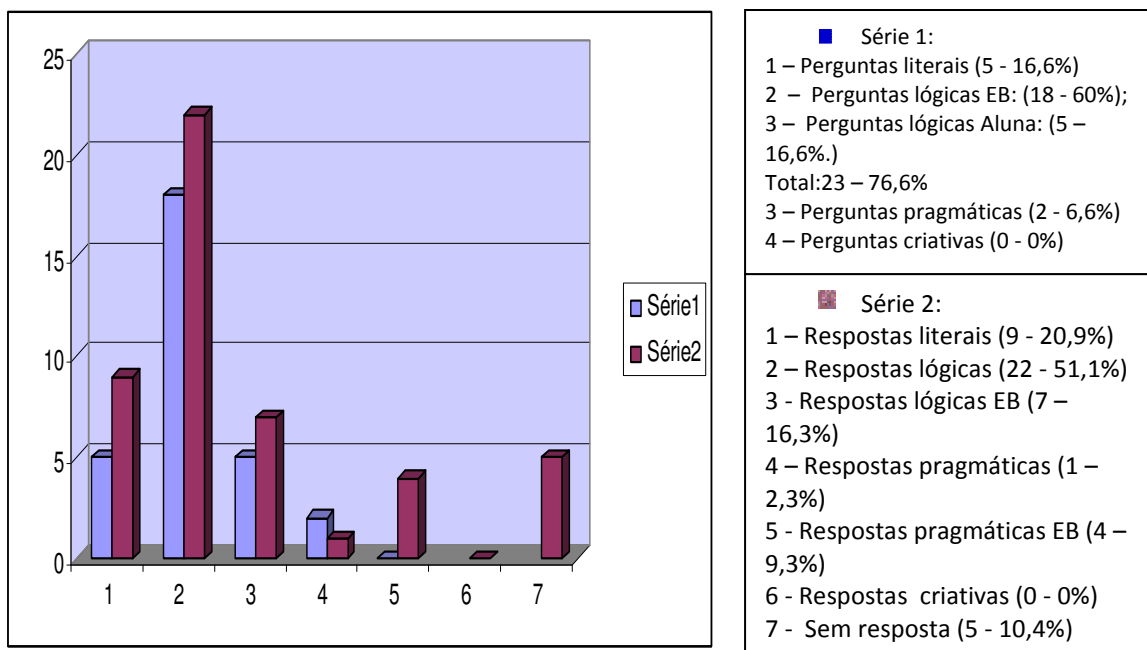


Gráfico 6 – Relação entre as perguntas formuladas pelo EB e as respostas dadas pelos alunos durante a Fase 1 de observação de aulas

Analisando os dados apresentados neste gráfico, podemos constatar que:

- há mais respostas literais dadas pelos alunos do que perguntas dessa natureza formuladas pelo estagiário;
- o número de perguntas e respostas inferenciais é superior ao número de perguntas e respostas literais;

- o número de respostas dadas pelos alunos que evidenciam a construção de inferências lógicas se aproximou do número de perguntas do mesmo tipo formuladas pelo professor;
- os alunos construíram menos inferências pragmáticas do que as pressupostas pelas perguntas desse tipo formuladas pelo estagiário;
- o EB não formulou perguntas que pudessem conduzir à construção de inferências criativas e os alunos também não as construíram por sua livre iniciativa.

Conclui-se, assim que, à semelhança do que aconteceu com o EA, as perguntas formuladas pelo EB parecem ter condicionado fortemente a construção de inferências por parte dos alunos, bem como o tipo de inferências por eles construído.

5.2.1.3. Diversificação de estratégias didácticas de construção de inferências em compreensão na leitura

À semelhança do que fizemos para o EA, fomos também analisar as planificações do EB relativas às aulas por si leccionadas, antes de darmos início ao programa de formação por nós supervisionado.

Constatámos que, quer na primeira aula, quer na segunda, este pretendia desenvolver nos alunos a capacidade de construir inferências no âmbito da compreensão na leitura.

Deste modo, na planificação da primeira aula leccionada, o EB formulou os seguintes objectivos, com vista a promover a construção de inferências: *“Compreender a mensagem do ‘Exórdio’ do sermão em estudo”, “Reconhecer o significado do sentido figurado do sal e da terra”, “Inferir sentidos implícitos” e “Identificar no texto em estudo recursos estilísticos e respectivo valor expressivo” (PL1EB).*

Por sua vez, na planificação da segunda aula leccionada, encontrámos os objectivos: *“Compreender a mensagem do Capítulo II do sermão em estudo”, “Reconhecer o significado do sentido figurado dos peixes”, “Inferir sentidos implícitos”, “Identificar os sentidos metafóricos do texto”, “Discriminar o sentido alegórico do texto” e “Identificar no texto em estudo recursos estilísticos e respectivo valor expressivo” (PL2EB).*

Para além dos objectivos enunciados, as planificações destas aulas do EB permitiram-nos verificar que este tinha previsto implementar em sala de aula estratégias didácticas direccionadas para a construção de inferências.

Assim, verificámos que pretendia recorrer à formulação oral de questões, às quais os alunos deveriam responder tendo por base as ideias expressas no texto, mas também mobilizando vivências pessoais e conhecimentos prévios indispensáveis para a sua compreensão.

Sendo assim, relativamente à compreensão das ideias principais do texto e de algumas passagens/expressões, previa formular perguntas que remetiam para inferências lógicas (como: [*“pergunta-lhes o motivo do conceito predicável (...) o porquê de se dirigir aos pregadores (...) o motivo pelo qual prega aos peixes (...) a mensagem que se pretende transmitir (...) o significado do panegírico a Santo António e da Invocação a Maria”*]) e para inferências pragmáticas (como: *“o significado do pronome “Vos” e do nome “terrae” (...) da metáfora “sal” (...) da intencionalidade do uso do paralelismo e da expressividade das interrogações retóricas (...) do valor da alegoria homens/peixes (...) do motivo pelo qual os oradores citam autores de reconhecida autoridade”*). **(PL1EB)**

Prevvia ainda o recurso a momentos de exposição, destinados a colmatar lacunas nesses conhecimentos prévios (por exemplo, na **PL1EB**: *“a professora esclarece o significado do conceito predicável”, “a professora esclarece o sentido do termo ‘panegírico’ ”, “A professora explica que era habitual nos sermões pregar a Nossa Senhora e que os ouvintes do sermão eram muitas vezes pescadores, que a invocavam na faina da pesca”*).

Recorreria a fichas de trabalho, a resolver pelos alunos, que continham perguntas direccionadas para a construção de inferências (por exemplo: *“Refere os motivos pelos quais os oradores citam autores de reconhecida autoridade na matéria em textos argumentativos” e “Faz o resumo da mensagem do texto”(PL1EB)* ou *“ ‘Vede peixes quão grande bem é estar longe dos homens’. Explica esta frase no contexto em que se insere. ” (PL2EB)*.

Procederia à elaboração de esquemas no quadro, a partir dos quais se pretendia que os alunos construíssem algumas inferências sobre o texto **(PL1EB e PL2EB)**.

Apresentaria aos alunos esquemas-síntese, contendo a sistematização das ideias principais do texto e contendo inferências construídas pelo próprio, no momento da concepção didáctica (por exemplo, na **PL1EB**: *“Vieira fará o que fez Santo António: pregar aos peixes. Os peixes são uma metáfora dos homens. Ao construir o sermão alegoricamente, o autor constrói um destinatário fictício, os peixes, sendo que o seu auditório real é constituído por seres humanos, os colonos cujo comportamento se condena e se pretende alterar.”*).

É de realçar que, já na etapa de concepção e planificação das aulas a leccionar, o EB revelava alguma tendência para centrar em si próprio o processo de compreensão das ideias do texto, o que levava a que este fosse condicionado pela sua interpretação pessoal. Tal situação veio a verificar-se com maior recorrência na execução, tendo-se verificado que, em certos momentos das aulas por si leccionadas, o EB foi directivo na condução da compreensão textual.

Para além disso, não tinha previsto a exploração de alguns dos sentidos implícitos do texto, no momento da conceptualização, o que levou a que estes também não fossem explorados no decurso da análise do texto nas aulas.

A título exemplificativo, podemos referir que, na **PL1EB**, não foi prevista a exploração do sentido do “sal” como tempero, como sendo o elemento que dá sabor aos alimentos, tal como “a palavra” dará sabor à vida, segundo o discurso de Padre António Vieira”. Tal situação fez-se sentir no momento da execução em sala de aula, sobretudo no atinente à construção de inferências pragmáticas, uma vez que foram aquelas que o EB construiu em menor número com os alunos, como o comprovam os gráficos anteriormente apresentados.

A partir da análise das aulas observadas, verificámos que nem sempre o que tinha sido previsto na planificação foi concretizado aquando da execução, quer no que se referia às estratégias utilizadas, quer no que dizia respeito ao modo de implementação das mesmas.

Assim, em ambas as aulas observadas, o EB, visando levar os seus alunos a construir inferências, recorreu essencialmente ao questionário oral: formulou perguntas orais dirigidas à turma em geral e, pontualmente, a alguns alunos em particular. Houve

ainda momentos em que alguns alunos participaram espontaneamente, por iniciativa própria.

Ainda relativamente ao questionário oral, através das perguntas que ia fazendo aos alunos, o estagiário tentou que estes apreendessem algumas ideias implícitas do texto, relacionadas com o sentido global, mas também com a explicação do valor expressivo de algumas expressões/passagens específicas. Deste modo, procedeu, em conjunto com os alunos, à identificação das ideias principais do texto, com incidência pontual em elementos que poderiam facilitar a apreensão das ideias implícitas veiculadas por este (palavras, expressões, frases).

Neste âmbito, foi ajudado por uma aluna, através das questões que esta foi formulando.

Esporadicamente, recorreu ainda a outras estratégias:

- leitura orientada a “pari passu”, para explorar o sentido escondido do texto e, a partir da exploração de certas passagens, chegar, conjuntamente com os alunos, à apreensão das ideias globais;

- questionário escrito, unicamente na segunda aula, em que solicitou aos alunos que resolvessem uma ficha de compreensão textual incluindo perguntas destinadas a aprofundar alguns sentidos do texto e identificar algumas ideias implícitas do mesmo (nomeadamente sobre a intencionalidade da associação dos pregadores ao sal e ainda sobre o significado da referência ao Dilúvio).

Quer na primeira, quer na segunda aula, em situações pontuais, notou-se que tentou recorrer à mobilização das vivências e do conhecimento prévio dos alunos, mas nem sempre o fez quando necessário, nem conseguiu encontrar as estratégias que permitiriam fazê-lo.

Também não soube recorrer a estratégias orientadas para uma compreensão mais autónoma das ideias do texto, como, por exemplo, solicitar os alunos para formularem perguntas sobre o texto ou identificarem as passagens de difícil compreensão e aventurarem hipóteses de interpretação, averiguando da sua viabilidade.

Para além disso, não promoveu actividades de pré-leitura, que pudessem conduzir à construção de inferências por parte dos alunos.

Não promoveu o diálogo aluno-aluno, de modo a possibilitar uma participação mais activa dos alunos na reconstrução dos sentidos implícitos do texto e a envolver um maior número de alunos nesse esforço.

Procurou articular entre si as situações em que promoveu a construção de inferências, mas, se o foi conseguindo dentro de cada situação, nem sempre o conseguiu fazer entre as várias situações.

5.2.2.4. Síntese das principais linhas do perfil inicial do Estagiário B em termos de desempenho

No que se refere ao perfil inicial do EB em termos de desempenho, podemos concluir que se observou algum desajuste entre o momento da concepção pedagógico-didáctica e o momento da execução. De facto, apesar de, no momento da planificação, o EB ter previsto uma abordagem do texto direccionada para a construção de inferências e de, em sala de aula, a ter conseguido concretizar com algum sucesso, no momento da conceptualização, não teve em conta alguns dos sentidos implícitos no texto e, por conseguinte, estes não foram abordados nas aulas leccionadas. Tal situação verificou-se, sobretudo, ao nível da construção de inferências pragmáticas.

Para além disso, pôde-se observar que, em alguns momentos, o EB previa conduzir os alunos à descoberta de alguns sentidos escondidos do texto, mas não conseguiu concretizá-lo em sala de aula, de acordo com o que tinha previamente planificado.

Apesar de possuir uma fluência discursiva razoável e ter alguma facilidade no encadeamento lógico do raciocínio, o EB evidenciou falhas que parecem ter resultado da conjugação de vários factores.

Alguns prendem-se com as suas próprias competências de leitor, envolvendo dificuldades:

- na identificação de sentidos implícitos dos textos estudados, decorrentes da insuficiente construção de inferências durante o processo de compreensão na leitura;

- na mobilização de vivências pessoais e na activação de conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto, quer no momento da conceptualização, quer no da execução.

Outros relacionam-se com problemas de natureza pedagógico-didáctica, que afectaram simultaneamente a planificação e a execução:

- tendência para ver o professor como o centro do processo de ensino/aprendizagem, em vez de atribuir esse lugar ao aluno;
- aproveitamento insuficiente das intervenções dos alunos, de modo a abrir caminho para a exploração de outros sentidos dos textos estudados nas aulas;
- deficiente identificação das dificuldades reveladas pelos alunos, no que se referia à construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura;
- deficiente recurso a estratégias diversificadas e oportunas, que promovessem a construção de inferências;
- dificuldades na formulação adequada das perguntas e na condução do questionário oral para o pretendido; tal facto justifica o número de respostas dadas pelo estagiário às perguntas por si formuladas.

Deste modo, as inferências construídas em sala de aula ficaram demasiado dependentes do que tinha sido previamente planificado pelo EB. O estagiário centrou a atenção na construção das inferências que ele próprio tinha conseguido realizar e solicitou a turma em geral ou, esporadicamente, alguns alunos em particular, para os levar à construção dessas mesmas inferências. Mas não conseguiu envolver a grande maioria dos alunos, a fim de construir outras inferências, diferentes das que ele tinha produzido.

Por outro lado, também não conseguiu explorar a sua capacidade para construir inferências de natureza pragmática e criativa. Como já foi referido, o maior número de inferências produzidas eram de natureza lógica. Tal situação resultou de o EB nem sempre se ter mostrado capaz de levar os alunos a mobilizarem as suas vivências pessoais e a activarem os seus conhecimentos prévios necessários para a compreensão do texto.

5.3. Perfis finais dos estagiários em termos de abordagem didáctica da inferência na compreensão na leitura

5.3.1. Perfil final do Estagiário A

5.3.1.1. Valorização da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura

A observação das aulas leccionadas pelo EA, na Fase 2 e na Fase 3 do programa de formação por nós supervisionado (cf. Anexos 15 e 16), permitiu-nos constatar que o EA revelava maior preocupação em fazer uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que favorecesse a construção de inferências.

Tal situação observou-se, particularmente, através da quantidade de situações em que se verificou construção de inferências, superior à das primeiras aulas (oito situações, na terceira aula observada, e seis, na quarta) e, sobretudo, da duração de cada situação, que foi mais prolongada nestas últimas aulas observadas.

O EA recorreu particularmente ao questionário oral, geralmente dirigindo as perguntas à turma e, pontualmente, a alguns alunos em particular, procurando levá-los a construir inferências indispensáveis à compreensão dos textos em estudo, que eram excertos de *Os Maias*, de Eça de Queirós (cf. PL3EA e PL4EA).

Para tal, partiu frequentemente das respostas dadas pelos alunos às questões por si formuladas:

EA: Quer relativamente ao Padre Vasques, quer a Pedro, utiliza-se o adjetivo “dormente”. Quando diz aqui: “... - ouvia no quarto dos estudos a voz dormente do reverendo, perguntando:

- Quantos são os inimigos da alma?

E o pequeno, mais dormente, lá ia murmurando:

- Três: Mundo, Diabo e Carne...”

Aluna 4: Acho que eles já não têm interesse nenhum. O Padre já não tem interesse nenhum em estar a repetir sempre a mesma coisa, pois não é o primeiro aluno a quem ele

está a ensinar isto, e Pedro acho que também não tem muito interesse em aprender o que lhe estão a ensinar.

EA: E o que é que revela aqui?

Aluno 11: Limitam-se a fazer uma memorização.

EA: Uma memorização. [] Mas este dormente leva a uma inércia, não? Eles parece que estão parados no tempo, ... uma inércia, uma passividade, parece que não querem evoluir.

(GrOb3EA - Situação IV)

Tentou, assim, com maior eficácia, que os alunos fossem além do sentido meramente literal do texto, o que se pôde comprovar através da quantidade de perguntas que remetiam para a construção de inferências (65 questões, na Fase 2, e 70 na Fase 3), que foi muito superior à quantidade de perguntas literais (5 questões, na Fase 2, e 4, na Fase 3).

Por outro lado, em alguns momentos, notou-se, por parte do EA, maior cuidado com a formulação das perguntas, quer em termos de rigor sintáctico e semântico na sua formulação, quer no que dizia respeito à sua adequação aos objectivos pretendidos:

EA: Pedro “ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maiais.” Para que aspectos físicos e psicológicos nos remete esta oposição?

Aluno 14: A estatura.

EA: O aluno 14 disse a estatura. Era pequenino. Mais? [] Qual é a relação existente entre esta caracterização que nós fizemos e a sua educação? Em que é que ela contribuiu?

Aluno 11: Fisicamente, ele é mais fraco do que os Maiais.

Aluno ? : Mas psicologicamente não é equilibrado.

EA: Não é equilibrado, ou seja, ele não consegue enfrentar os problemas da vida. [] Quando faleceu a mãe, se ainda estão recordados, como foram os momentos a seguir?

(GrOb3EA - Situação VII)

Nestas aulas observadas, notaram-se ainda fragilidades ao nível da formulação das perguntas, sendo estas, por vezes, pouco claras, elípticas ou incompletas, o que dificultava a sua compreensão por parte dos alunos:

EA: "...dois olhos maravilhosos e irresistíveis, (...) faziam-no assemelhar-se a um belo árabe". Normalmente, os olhos dos árabes... como é que são?

Alunos: (?)

EA: Tudo o que é árabe, como é que é?

(GrOb3EA - Situação VIII)

Em alguns momentos destas aulas observadas, recorreu à reformulação das perguntas, de modo a ajudar os alunos quando estes não compreendiam o seu sentido:

EA: Lentos. [] O que é que vocês podem retirar de todas estas frases da caracterização de Pedro?

Alunos: (?)

EA: Como é que ele era? Era curioso ...? Como é que ele era?

(GrOb3EA - Situação VIII)

Contudo, nem sempre o conseguiu fazer.

Por outro lado, muitas perguntas formuladas pelo estagiário não direccionavam os alunos para respostas mais desenvolvidas, tendo em conta o texto como um todo. Estes eram solicitados para responderem a perguntas pontuais, relativas a aspectos particulares de determinadas expressões/passagens textuais, sem ter em conta o texto na sua globalidade:

EA: "Embevecido", o que querará dizer aqui este vocábulo?

Alunos: Orgulhoso.

EA: Sim...

Alunos: Contente.

EA: Diz aluno 10!

Aluno 10: Babado.

EA: E como é que ele se lhe refere aqui "Está uma linda criança, faz gosto"?

Aluno 19: Tem orgulho.

EA: "E parece-se com o pai (...) os mesmos olhos". Como é que eram os olhos do pai.

Aluno 11: Olhos negros.

(GrOb4EA - Situação II)

Além disso, como o EA, em alguns momentos, conduziu os alunos a uma leitura mais fragmentada do texto, houve aspectos que não foram explorados e que poderiam conduzir ao aprofundamento de algumas ideias principais do mesmo:

EA: Mais?... Normalmente uma pessoa frágil é uma pessoa quê?

Alunos: (?)

EA: Ele enfrentava bem os problemas da vida?

Alunos: Não. Era frágil, fraco.

(GrOb3EA - Situação II)

Dado que o texto nem sempre foi visto como um todo, em muitas situações também não se verificou a articulação entre os vários momentos inerentes à compreensão textual. Mesmo dentro de cada situação, nem sempre essa articulação se fez sentir.

Por vezes, as perguntas formuladas pelo estagiário não estavam ligadas entre si de forma lógica e incidiam sobre aspectos pontuais, relacionados com a exploração do sentido de uma expressão ou frase, desintegrada da análise global do texto.

EA: Como é que Padre Vasques se comporta quando está a ensinar Pedrinho? Aluno 21.

Aluno 21: É severo com ele, é firme.

EA: Ora lê o parágrafo que começa: "Pobre Pedrinho..." Lê-o todo.

Aluno 21: (Leitura).

EA: Como é que se comporta o padre?

Alunos: (?)

EA: O que é que significa “sórdido”?

Alunos: (?)

(GrOb3EA - Situação V)

O EA também procurou levar os alunos a uma participação mais efectiva no processo de compreensão das ideias do texto.

Todavia, nem sempre soube conduzi-los, de modo a promover uma participação mais autónoma e aprofundada.

Em algumas situações, partiu das respostas dos discentes para formular outras perguntas, de modo a descobrir novos sentidos do texto. Para tal, recorreu aos conhecimentos e vivências dos alunos, de modo a estabelecer uma relação comparativa com as ideias do texto.

EA: Rigorosa, severa... (leu: “ainda não tinha a criança cinco anos, já dormia num quarto só, sem lamparina”). Normalmente as crianças têm medo de quê?

Alunos: Do escuro.

EA: E como é que nós podemos fazer com que elas ultrapassem esse medo?

Alunos: Com a nossa presença, com a luz acesa...

EA: Então e neste caso? O que é que Afonso resolve fazer ao neto?

Aluna 4: Prepará-lo, fazer com que ele perca o medo.

EA: E qual é o intuito disso?

Aluno 10: Deixar de ter medo, fazer-se forte.

Aluna 3: Fazer com que ele aja com a razão e não seja como o seu pai, pois Pedro não conseguia.

(GrOb4EA - Situação III)

Apesar de, comparativamente com as primeiras aulas, ter escutado com mais atenção as intervenções dos alunos, nem sempre fez a apreciação de algumas respostas, pelo que os alunos não puderam avaliar se estas eram correctas ou incorrectas.

EA: A soberba e a avareza. [] Agora vejam se consegue encontrar as virtudes opostas.

Agora a gula o que é?

Aluna 9: Abstinência.

EA: A temperança. E para a soberba?

(GrOb3EA - Situação III)

EA: E porquê “como um filho de um caseiro”?

Aluno 18: Ele era nobre. Os filhos dos caseiros é que andavam lá por fora, os nobres eram protegidos, costumavam ficar em casa.

EA: “E depois um rigor com as comidas: só a certas horas e certas coisas!”?

Aluno 19: Estava tudo muito bem planeado.

(GrOb4EA - Situação III)

No Gráfico 7, apresentamos informação relativa à categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 2 de observação de aulas (cf. Anexo 17).

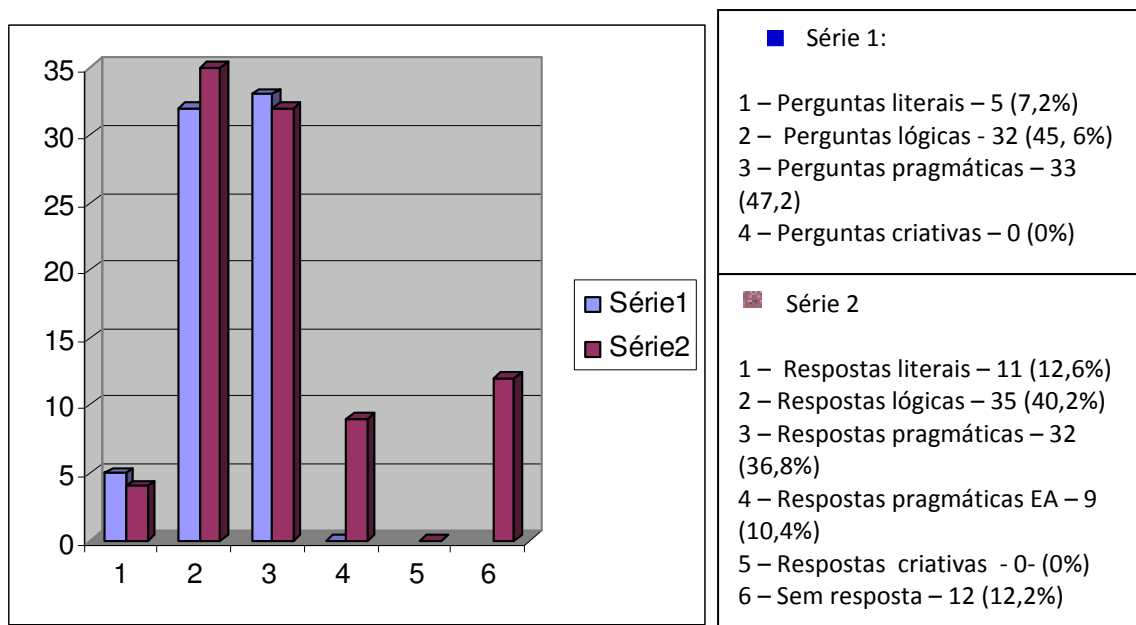


Gráfico 7 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 2 de observação de aulas

Na aula observada na Fase 2, o EA formulou um total de 70 perguntas, das quais 65 remetiam para a construção de inferências, o que demonstra que se preocupou muito em conduzir os alunos a uma leitura inferencial do texto.

Essas perguntas conduziram os alunos à construção de inferências lógicas e pragmáticas.

Curiosamente, o número de perguntas de cada um destes dois tipos foi aproximado (32, no primeiro caso, e 33, no segundo), o que comprova que o estagiário recorreu à compreensão do texto, tendo por base unicamente o próprio texto, mas também quis mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos para a compreensão do mesmo.

Vejamos um exemplo:

EA: O pecado, o mal. Alguém se lembra dos sete pecados?

Alunos: A gula, a ira, a cobiça, a preguiça e a luxúria.

EA: (O professor foi registrando as respostas num esquema no quadro, em formato de tabela). E mais?

Alunos: A cobiça...

EA: A soberba e a avareza. [] Agora vejam se consegue encontrar as virtudes opostas.

Agora a gula o que é?

Aluna 9: Abstinência.

EA: A temperança. E para a soberba?

Alunos: (?)

EA: A humildade.

(GrOb3EA - Situação III)

É ainda de referir que, nesta fase de observação de aulas, apesar de o estagiário ter dado nove respostas a perguntas que ele próprio formulou, em quase todos os casos registados, estas serviram para indicar o termo mais adequado à situação inquirida, como se pode observar através do exemplo anteriormente citado.

Por conseguinte, constatou-se que o EA procurava ser menos directivo e ouvir mais os alunos, partindo das suas intervenções para conclusões “não programadas”, ou seja, que não tinham sido previstas por si, aquando da conceptualização didáctica da aula.

Vejamos um exemplo:

EA: Sensível. E agora nesta frase: “Desenvolvera-se, lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros.”?

Aluna 4: É como se ele estivesse intelectualmente morto.

EA: (repete) Porquê?

Aluna 4: Não se interessa por nada.

EA: Normalmente as crianças interessam-se por estas coisas ou não?

Aluno 19: Não é um miúdo normal.

Aluna 9: As crianças são mais vivas.

EA: Então, neste caso o que é que Pedro revela face a estas coisas?

Aluno (?): Não fazia nada na vida, apatia.

EA: Parece uma inércia não? Uma inutilidade, não tem o gosto por aprender?

(GrOb3EA - Situação VIII)

Contudo, nesta Fase 2, o EA ainda não formulou perguntas que pudessem desenvolver a autonomia dos alunos, ou seja, perguntas que remetessem para a construção de inferências criativas/elaborativas.

Verificámos ainda que os alunos não responderam a doze perguntas formuladas pelo EA, ou porque não foram formuladas de forma suficientemente clara para que estes as pudessem compreender, ou porque não possuíam os conhecimentos prévios necessários para dar a resposta adequada.

Vejamos dois exemplos:

EA: Mais? Normalmente uma pessoa frágil é uma pessoa quê?

Alunos: (?)

(GrOb3EA – Situação II)

EA: “...dois olhos maravilhosos e irresistíveis, (...) faziam-no assemelhar-se a um belo árabe”. Normalmente, os olhos dos árabes... como é que são?

Alunos: (?)

(GrOb3EA – Situação II)

No Gráfico 8, apresentamos informação relativa à categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 3 de observação de aulas (cf. Anexo 18).

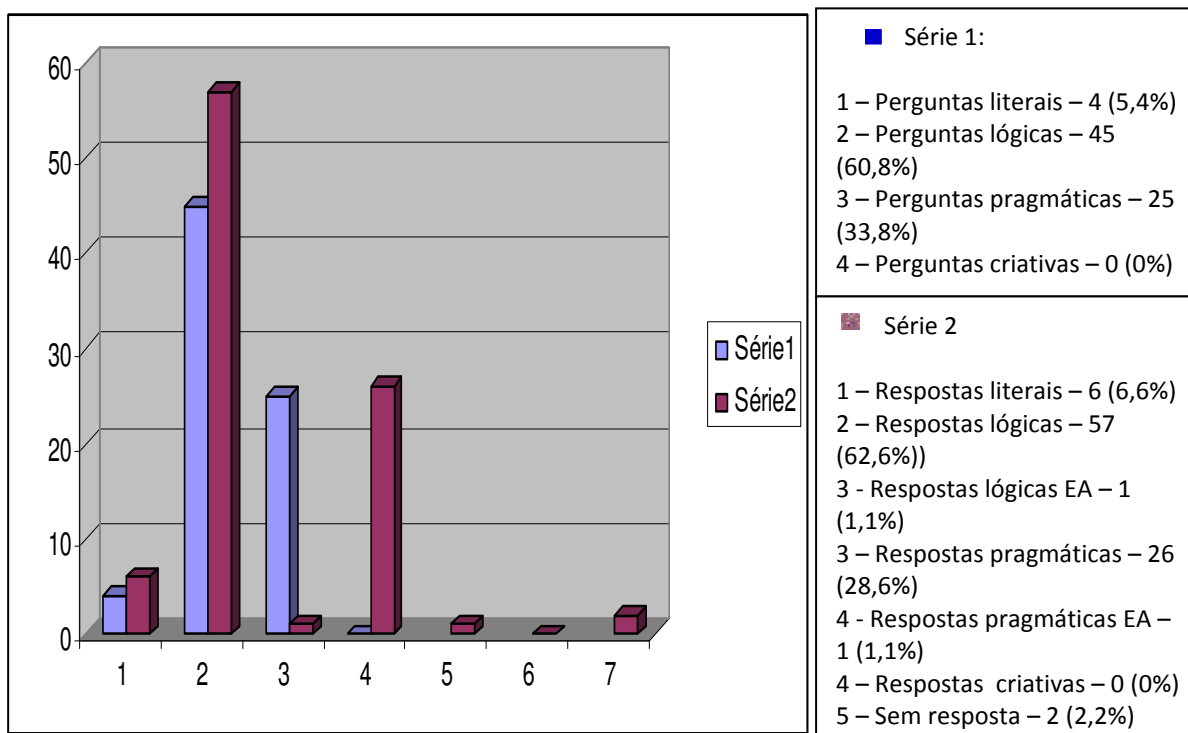


Gráfico 8 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA em situações de construção de inferências durante a Fase 3 de observação de aulas

Nesta Fase 3, as perguntas que remetiam para a construção de inferências (70, correspondendo a 94,6%) foram em número muito superior ao das perguntas literais (4, correspondendo a 5,4%).

Entre as primeiras, predominavam as perguntas que requeriam inferências lógicas (45, correspondendo a 60,8%), ou seja, tendo por base exclusivamente o texto, apesar de ter havido um número significativo de perguntas que requeriam a construção de inferências pragmáticas (25, correspondendo a 33,8%).

Vejamos um exemplo:

EA: E aqui nesta frase: “educado como uma vara de ferro”. Temos aqui que figura de estilo?

Alunos: Uma comparação.

EA: Normalmente, utilizamos uma vara de ferro com que sentido?

Aluno 14: Castigar.

EA: Normalmente utilizamos uma vara de ferro para educar quem?

Aluno 14: Os animais.

EA: Os animais... ou seja, que educação aqui podemos ter implícita?

Aluna 3: Rigorosa.

Aluna 4: Severa.

(GrOb4EA - Situação III)

À semelhança do que aconteceu na Fase 2, como as perguntas inferenciais foram em número superior, a percentagem de respostas em que se verificou construção de inferências também aumentou.

É ainda de assinalar que o número de respostas dadas pelos alunos foi superior ao número de perguntas formuladas pelo professor, o que, por um lado, demonstra que houve mais do que um aluno a responder à mesma pergunta e, por outro, comprova que houve um maior envolvimento dos alunos na compreensão das ideias do texto:

EA: “E outras barbaridades!”... Aluno 21, este vocábulo, o que poderemos dizer?

Aluno 20: Para além de o atirarem para dentro de uma tina de água fria, também... pronto... era severo.

EA: Estas “barbaridades”... que sinónimo aqui poderíamos colocar?

Aluno 22: Loucuras.

Aluno 19: Abusos.

Aluno 11: Atrocidades.

Aluno 18: Castigos.

EA: Mais?...

Aluno 11: Crueldades, exageros.

(GrOb4EA - Situação III).

Nesta Fase 3, observámos também que houve uma percentagem reduzida de perguntas a que os alunos não foram capazes de responder, o que mostra, por um lado, que compreenderam melhor as perguntas e, por outro, que se verificou uma melhor apreensão das ideias do texto.

Contudo, à semelhança do que aconteceu na Fase 2, o EA não conseguiu conduzir os alunos à construção de inferências criativas, não tendo feito nenhuma pergunta que abrisse caminho para uma compreensão mais personalizada do texto. O próprio estagiário fez referência a isso nas sessões de formação: *“Sinto que tenho dificuldade em construir inferências criativas, pois exigem ir mais ao sentido oculto do texto e, por isso, não consigo levar os alunos a chegarem a essas inferências elaborativas. Mas acho que se continuássemos com esta formação... com... com mais sessões, eu ia acabar por chegar lá!”* (NotCamp4).

Contudo, nas planificações das suas aulas, previa perguntas que remetiam para respostas elaborativas.

Vejamos um exemplo: *“O docente pergunta aos discentes quais dos pecados mencionados caracterizam a religião e o próprio Pedrinho, pergunta se ainda hoje a igreja pode ser definida assim e pede-lhes que justifiquem a sua posição em comparação com o texto”*. (PL3EA).

5.3.1.2. Diversificação de estratégias didácticas de construção de inferências

Analisando as planificações do EA, referentes às aulas leccionadas nas Fases 2 e 3, constatámos que este pretendia desenvolver nos alunos a capacidade de construir inferências no âmbito da compreensão na leitura.

Tal é visível a partir de alguns dos objectivos formulados nessas planificações: *“Inferir sentidos implícitos; Indicar e compreender o valor expressivo dos diferentes recursos expressivos; Compreender a intenção do texto para a compreensão de ‘Os Maias’”*. (PL3 e PL4EA).

Verificámos também que o estagiário previa a implementação, em sala de aula, de várias estratégias didácticas, com vista à construção de inferências.

Nas aulas observadas no decurso da Fase 2 e da Fase 3 do programa de formação, o EA implementou as seguintes actividades, tendo em vista a construção de inferências em conjunto com os alunos:

- actividades de pré-leitura, incluindo

- a projecção de um excerto de um filme [retirado da série televisiva *Os Maias*, apresentada pela rede Globo em parceria com a televisão portuguesa], a partir do qual formulou perguntas, tentando que os alunos fizessem previsões sobre o comportamento das personagens e alguns elementos de trágico presentes, na aula observada na Fase 2 (cf. **PL3EA**);
 - a descrição de uma imagem, com vista a inferir aspectos importantes da caracterização da personagem Pedro da Maia, na aula observada na Fase 3 (cf. **PL4EA**);
- *actividades de leitura*, incluindo
- a leitura silenciosa de excertos textuais de *Os Maias*, referentes à caracterização de Pedro da Maia (**PL3EA**) e de Carlos da Maia (**PL4EA**), seguida de resumos das ideias principais;
 - a leitura em voz alta dos mesmos excertos (**PL3 e PL4EA**), com vista a uma melhor percepção da intencionalidade de alguns aspectos prosódicos;
- *actividades de pós-leitura*, incluindo
- a leitura orientada dos excertos em questão, acompanhada por recurso ao questionário oral incidindo sobre as ideias principais dos mesmos e permitindo explorar algumas ideias implícitas (cf. **PL3 e PL4EA**); de um modo geral, o EA dirigiu as perguntas à turma e, pontualmente, a alunos por si designados; por sua vez, entre os alunos, alguns responderam espontaneamente e outros por solicitação do professor; nas suas planificações, o estagiário previa também possíveis respostas por parte dos discentes (**PL3EA e PL4EA**); importa ainda referir que, nestes momentos de observação, o EA recorreu à reformulação das perguntas, em algumas situações, quando se apercebia de que os alunos não tinham compreendido as suas questões, apesar de nem sempre ter tido êxito; além disso, partiu das intervenções dos alunos para formular outras perguntas, com vista a aprofundar algumas ideias do texto;

- recurso aos conhecimentos prévios dos alunos, como forma de compreender as ideias do texto, através de perguntas que pretendia formular (PL3 e PL4EA)
- construção conjunta de esquemas-síntese das ideias principais, a registar no quadro (**PL3EA e PL4EA**);
- recurso à resolução, por parte dos alunos, de fichas de trabalho que continham perguntas direccionadas para a construção de inferências (**cf. PL3EA e PL4EA**); contudo, é de referir que estas fichas não foram corrigidas nestas aulas, pelo que não se pôde determinar se os alunos tinham sido capazes de construir inferências.

Tendo em conta os resultados relativos às duas últimas fases de observação, apesar de terem sido identificados e caracterizados progressos relativamente à Fase 1, pudemos verificar que o EA continuou a não diversificar suficientemente as estratégias, de modo a activar mais autonomamente, junto dos alunos, outros conhecimentos prévios importantes para uma boa compreensão baseada na construção de inferências.

Como consequência desta falha do EA, os alunos desempenharam um papel pouco crítico no processo de compreensão na leitura e não aprofundaram alguns aspectos pertinentes do texto.

A dificuldade na condução dos alunos para a construção de inferências pôde observar-se, também, relativamente a algumas passagens significativas do texto em estudo, que não foram objecto de exploração ou relativamente às quais foi feita uma abordagem demasiado superficial.

O EA também nem sempre soube aproveitar as intervenções dos alunos para aprofundar a construção de inferências, apesar de ter feito progressos neste domínio. Por tal motivo, não soube tirar partido dos conhecimentos prévios evidenciados pelos alunos, para a construção de outras inferências, não aprofundando certos aspectos por eles enunciados.

Vejamos um exemplo:

(Leu) “ O latim era um luxo de erudito”. Aqui, “luxo de erudito”, aluno 20, para o que é que pode remeter?

Aluno 20: Para a universidade, ...

EA: Normalmente quem é que estuda latim?

Aluno 20: O clero, os padres.

EA: Brown diz que o latim só se devia aprender mais tarde... ou seja, era para gente...

Aluno 11: De idade, crescida.

(GrOb4EA - Situação VI)

Ainda no que se refere à interacção verbal, não promoveu o diálogo aluno-professor e aluno-aluno, de modo a possibilitar uma construção conjunta dos múltiplos sentidos do texto. Deste modo, não houve perguntas por parte dos alunos, o que demonstra a ausência de espaço para o auto-questionamento.

Apesar de ter melhorado a técnica de formulação das perguntas, ainda se verificaram algumas dificuldades na sua construção e adequação ao que era pretendido.

É o que acontece neste exemplo:

EA: Mais?... Normalmente uma pessoa frágil é uma pessoa quê?

(GrOb3EA - Situação II)

E também neste:

EA: E Vilaça conheceu ou não conheceu o seu pai?

(GrOb4EA - Situação III)

Para além do que foi exposto, podemos referir também que o tipo de perguntas formuladas pelo EA condicionou o tipo de inferências construídas pelos alunos. Tal situação pode-se comprovar através da relação entre a percentagem de perguntas formuladas pelo professor e a percentagem de respostas dadas pelos alunos, uma vez

que é aproximada: [perguntas lógicas 45 (60,8%) – respostas lógicas 57 (62,6%); perguntas pragmáticas 25 (33,8%) – respostas pragmáticas 26 (28,6%)].

5.3.1.3. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário A

Nestas duas fases, o EA apresentou um menor desajuste entre o previamente planificado e o executado.

Também se pôde observar, nas planificações por ele apresentadas, maior diversificação das estratégias e um maior rigor na formulação das perguntas.

No acto da preparação didáctica, o EA previa formular perguntas que remetiam para a construção de inferências, muitas das quais foram efectivamente apresentadas em sala de aula.

Vejamos alguns exemplos de perguntas previstas na planificação:

“... o docente pede aos alunos que identifiquem alguns indícios de tragicidade”;

“... o docente questiona-os sobre o emprego/uso do diminutivo do nome próprio Pedro”

“... o docente questiona os alunos sobre a importância da fala do padre Vasques: “Quantos são os inimigos da alma?” (PL3EA).

Vejamos, agora, alguns exemplos de perguntas feitas na aula:

EA: Neste filme repararam em alguns indícios de tragicidade, ou não? (GrOb3EA - Situação I)

EA: Justifiquem-me aí o uso do diminutivo “ o Pedrinho”, do nome próprio Pedro. (GrOb3EA - Situação II)

EA: O que representam aqui os inimigos da alma? (GrOb3EA - Situação III)

Muitas das situações em que se verificou construção de inferências em sala de aula foram previamente previstas na planificação pelo EA, mas há muitas outras que foram previstas e não foram concretizadas aquando da leccionação das aulas.

Relativamente a estas últimas, vejamos, a título de exemplo, uma situação relativa à caracterização da personagem Pedro da Maia:

“... o docente questiona os alunos sobre o significado das seguintes expressões: “alma meio adormecida e passiva”; “era em tudo um fraco” (PL3EA).

“O docente aproveita a ideia de inércia para questionar os alunos sobre a seguinte frase do texto: “mudo, murcho, amarelo, com olheiras fundas e já velho” e, a partir daqui, que caracterizem o aspecto físico e psicológico da personagem.” (PL3EA).

É ainda de referir que, muitas vezes, o estagiário previa na planificação respostas para as perguntas que iria formular, mas, em sala de aula, nem sempre conseguiu conduzir os alunos a essas conclusões.

Vejamos um exemplo:

Relativamente à passagem: “Deixava-o correr, trepar às árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de caseiro” – os alunos deveriam responder: “que se trata de uma enumeração assindética que demonstra a necessidade de um contacto com a natureza e com o exterior/real para se tornar saudável e imune a adversidades.” (PL4EA)

Nas Fase 2 e 3, apesar de nem sempre o planificado estar em consonância com o executado, o EA conseguiu conduzir melhor os alunos à construção de inferências, sobretudo a partir do questionamento oral, mostrando-se mais capaz de adequar as perguntas formuladas à obtenção de respostas inferenciais.

No Gráfico 9, apresentamos informação relativa ao somatório da categorização das perguntas formuladas pelo EA e das respostas dadas pelos alunos em situações de construção de inferências, durante a Fase 2 e 3 de observação de aulas.

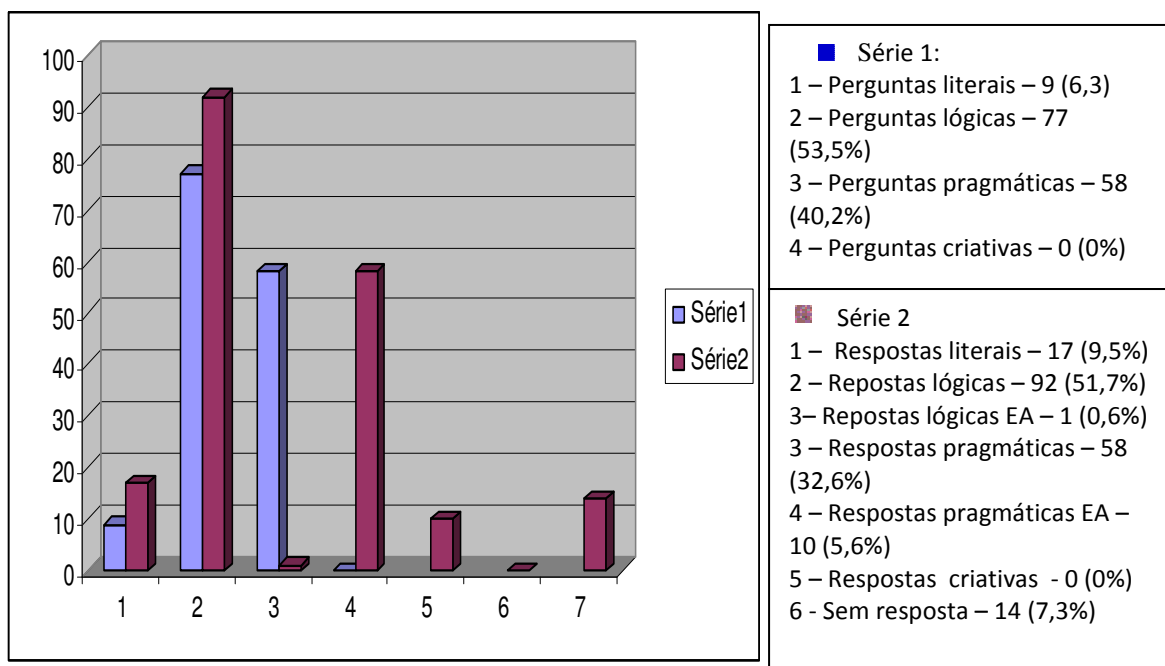


Gráfico 9 – Somatório da categorização das perguntas formuladas pelo EA e das respostas dadas pelos alunos em situações de construção de inferências durante as Fases 2 e 3 de observação de aulas

Considerando conjuntamente as Fases 2 e 3, que decorreram respectivamente durante e após o plano de formação por nós supervisionado, podemos retirar as seguintes conclusões:

- a percentagem de perguntas literais diminuiu substancialmente, comparativamente com as primeiras aulas;
- aumentou consideravelmente a percentagem de perguntas inferenciais, o que demonstra que o EA se preocupou mais com a construção de inferências;
- foram privilegiadas as perguntas que remetiam para inferências lógicas, baseadas exclusivamente no texto; contudo, a quantidade de perguntas pragmáticas aumentou bastante, relativamente à Fase 1 de aulas observadas, o que demonstra que o EA procurou levar os alunos a compreenderem as ideias do texto, não só tendo como referência o próprio texto, como também recorrendo aos conhecimentos/vivências pessoais de cada um;
- as respostas dadas pelos alunos foram em número superior às perguntas formuladas pelo professor;

- as ocorrências relativas à categoria *Sem resposta* diminuíram, relativamente às primeiras aulas observadas, o que comprova que o EA procurou ser mais claro e preciso na formulação das perguntas e conseguiu conduzir melhor os alunos para os objectivos pretendidos.

5.3.2. Perfil final do Estagiário B

5.3.2.1. Valorização da inferência no âmbito da compreensão na leitura

A observação das aulas leccionadas pelo EB, durante as Fases 2 e a Fase 3 do programa de formação por nós supervisionado (cf. Anexo 15), permitiu-nos constatar que este estagiário revelou maior preocupação com a construção inferencial e centrou a compreensão textual numa abordagem didáctica direccionada para a construção de inferências por parte dos seus alunos, sempre com o seu apoio.

Tal preocupação tornou-se evidente:

- a partir da quantidade de situações ocorridas nestas duas aulas em que se verificou a construção de inferências, que foi bastante superior à das primeiras aulas (nove situações, na terceira aula observada, e doze, na quarta);

- ao nível da duração de cada situação, tendo estas sido muito mais prolongadas, nestas últimas aulas observadas (**cf. GrOb3EB - Situação II**);

- também no que se refere à articulação entre estas situações de construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura; nas primeiras aulas observadas ocorriam pontualmente e, nas aulas leccionadas durante o programa de formação, passaram a acontecer de modo mais sistemático e interligado, com maior encadeamento interno.

Vejamos o seguinte exemplo:

“EB: Temos aqui representadas várias cores, não?”

Aluno 10: Cores quentes.

EB: Quais as cores quentes?

Aluno 10: O amarelo. O sol, o loiro dos cabelos, ... é tudo amarelo...

Aluna 2: Tons de seara...

EB: Temos cores quentes ligadas à personagem. Então o que podemos ver a partir destes tons quentes, amarelos, tons de seara, a cor de trigo? O que é que nos sugere tudo isto em relação à personagem?

Aluna 2: Se ela era fria, usava cores quentes para contrastar.

Aluno 10: Porque o que ela era não correspondia ao que as pessoas pensavam ao olhar para ela."

(GrOb3EB – Situação VII)

Durante as aulas observadas na Fase 2 e na Fase 3, o EB adoptou uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que promoveu com maior eficácia a construção de inferências.

Continuou a recorrer sobretudo ao questionário oral, geralmente dirigindo as perguntas à turma e, pontualmente, a alguns alunos em particular, procurando levá-los a construir inferências indispensáveis à compreensão dos textos em estudo. Estes eram excertos de *Os Maias*, de Eça de Queirós, relativos à caracterização das personagens, sobretudo de Maria Monforte, uma das personagens da acção secundária, e de Maria Eduarda, personagem da acção central (cf. **PL3EB** e **PL4EB**).

No entanto, na terceira e quarta aulas observadas, o EB formulou um maior número de perguntas que poderiam encaminhar os alunos para a construção de inferências e teve maior sucesso nesse seu esforço.

Também prestou mais atenção às intervenções dos alunos, incorporou-as com mais facilidade no diálogo em curso na aula e teve mais facilidade em partir delas para se explorar outros sentidos do texto, como podemos observar a partir do seguinte exemplo:

"EB: E o que mais vos sugere toda esta descrição de Maria Monforte vista pelos olhos de Pedro?

(...)

Aluno 12: É a mulher perfeita.

EB: *‘Os olhos maravilhosos iluminavam-na toda’, não vos sugere nada? Esta descrição dela, enquanto deusa... perfeita, como já aqui referiram... em termos de sensações, o que é que provocam? Os ‘olhos iluminavam-na toda’...*

Aluno 10: *Celestial.*

EB: *Celestial... Temos aqui luz, não?*

Aluno 12: *Uma auréola, uma aura...*

EB: *Uma aura à volta dela... Muito bem!... O que é que aqui vos faz lembrar, vos remete para a cor, por exemplo?*

Aluno 10: *O cabelo louro.”*

(GrOb3EB – Situação II)

Como consequência disso, a aula centrou-se mais nos alunos e menos no professor, o que não tinha acontecido nas duas aulas anteriores. Tal facto teve reflexos positivos na diminuição do número de respostas dadas por ele às perguntas que formulava.

Nestas aulas da Fase 2 e 3, muitas respostas que deu funcionaram sobretudo como um complemento para as respostas dadas pelos alunos. A título de exemplo apresentamos a seguinte situação:

“EB: *Maria Monforte... já vimos que sugere luz, cor, forma ... e o Papá Monforte?*

Alunos: *O oposto dela.*

EB: *O oposto dela. Se ela tem cores claras, associadas a ela, uma luminosidade de deusa, essa aura de que falava o aluno 10 logo no início, o pai é o contrário: é o escuro, tismado, barba grisalha, não é? [] Qual é a conotação que vocês podem encontrar aí, entre a cor branca o louro dos cabelos dela e o escuro do pai? Por que é que acham que o narrador utilizou aqui esta comparação?*

Aluna 2: *Para nos mostrar como Pedro vê os dois e para realçar a beleza da filha... parece que o pai vai mais disfarçado.*

EB: *Para realçar a beleza de Maria Monforte ao lado do pai, que chega a parecer até ridículo... sempre muito encostado... e vemos aqui: ‘entrou arrastando a perna’ e vão ver*

no excerto seguinte que ela não, ela entra arrastando a sua ‘cauda de corte’. Vejam a diferença. Ela arrasta uma cauda de corte e ele vai a arrastar a perna.

Aluno ? : Então... ele é coxo!”

(GrOb3EB – Situação III)

Por outro lado, o número de respostas inferenciais dos alunos foi superior ao número de perguntas do mesmo tipo formuladas pelo professor, o que demonstra que os alunos tinham agora mais autonomia na construção de inferências, interagindo entre si e com o professor. Sendo assim, verificou-se, igualmente, em muitas situações, que, para a mesma pergunta do professor, houve várias respostas, fornecidas por alunos diferentes, o que comprova que estes se envolveram mais na aula.

“EB: A Maria Eduarda... podemos ver a partir daqui, ao ler esses romances, não podemos ver a vida dela, depois mais tarde enquanto adulta?

Aluno 6: Depois foge com o italiano.

EB: Ouçam a vossa colega.

Aluna 4: O gosto pela fantasia, pelo sonho...

EB: Também sonha ter uma vida cheia de...

Aluna 4: Anda sempre à procura do príncipe encantado e quando não se sente satisfeita com o marido foge com o italiano...

EB: Com Tancredo.

Aluna 4: Inventou uma fantasia, guiou-se por ela.

EB: Inventou uma fantasia, ou seja, isto revela a educação que ela teve, que se vai reflectir na forma de ela agir mais tarde... o que vai acontecer mais tarde... ela, no fundo, é uma mulher apaixonada à procura do príncipe encantado... uma mulher também romântica, não é?”

(GrOb3EB – Situação V)

Houve também mais situações, em que ocorreu o diálogo aluno-aluno. Vejamos um exemplo:

“EB: Como é aqui caracterizado este Dâmaso Salcede?”

Alunos: Baixo, gordo.

EB: E o que é que isso denota da personagem?

Aluno 6: Desleixado.

Aluna 2: Contrasta com toda a beleza de Maria Eduarda.

Aluno 10: Eu acho que não era desleixado. Ele só não tinha cuidado com...

EB: Porquê? Ela era uma mulher muito distinta e ele o que vos parece assim vestido?

Aluno 10: Um campónio qualquer.

(risos)

Aluno 10: Por isso é que eu acho que ele não era desleixado. Ele vestia-se de forma ridícula.”

(GrOb4EB – Situação VII)

Este mesmo exemplo mostra que os alunos, apesar de nem sempre terem conseguido chegar aos sentidos “ocultos” do texto, revelaram mais facilidade na construção de inferências e recorreram com alguma frequência aos conhecimentos prévios que possuíam para explicar determinadas passagens textuais.

Podemos ver isso no exemplo abaixo apresentado, que surge na continuação do exemplo anterior:

“EB: Não podemos ver aqui nenhum tipo de cómico nesta personagem?”

Alunos: Podemos.

EB: Qual?

Aluno 6: Uma espécie de caricatura, de personagem.”

(GrOb4EB – Situação VII)

Para isso, contribuiu o bom desempenho do EB, que, ao longo da compreensão mais específica do texto, conseguiu levá-los a mobilizarem os conhecimentos prévios que possuíam ou iam construindo e a porem-nos ao serviço da compreensão na leitura, conduzindo à construção de mais inferências.

Os conhecimentos prévios mobilizados pelos alunos abrangiam não só conhecimento do mundo decorrente das suas vivências, como também conhecimentos de índole científica e literária, tal como nos mostra a situação a seguir apresentada:

“EB: Quem é que caracteriza agora Maria Monforte? Continua a ser ainda a visão de Pedro?”

Alunos: Não. É o narrador.

EB: É o narrador? Vamos ver se é o narrador...

Alunos: Não. É o pai.

Aluno 12: Não. É Alencar.

EB: É Alencar. Muito bem. Temos novamente uma focalização interna, desta feita vista pelos olhos de Alencar. E segundo Alencar como é que é, então, Maria Monforte?

Aluna 23: É uma magnífica criatura, com passo de deusa.

EB: (repete) Qual é o valor disto: magnífica criatura, tendo em conta o que já vimos até aqui? Estes dois vocábulos juntos...

Aluno 6: Então magnífica remete para a sua extraordinária beleza, num plano superior e criatura ... para um plano mais... inferior.”

(GrOb3EB – Situação IV)

Com o mesmo intuito, o EB recorreu à explicação de algumas passagens textuais, através da exemplificação de situações do quotidiano, de modo a que os alunos se habituassem a relacionar as ideias do texto com os seus conhecimentos vivenciais:

“EB: Então vamos ver mais à frente se conseguimos decifrar quem é este “esplêndido preto”. (Leu) “De dentro um rapaz muito magro passou-lhe para os braços uma deliciosa cadelinha escocesa”. Quem é este homem, este rapaz?”

Aluno 12: É o Castro Gomes.

EB: O Castro Gomes?! Vamos ver se agora já são capazes de identificar o “esplêndido preto”... Reparem nas expressões do texto... Como está vestido e como se comporta.

Aluno 6: Ah! É o empregado do hotel que foi abrir a porta. O outro, o rapaz magro é que vem com a Maria Eduarda. Diz “de dentro”. O preto é o empregado do hotel.

EB: É o empregado do hotel que foi abrir a porta apressadamente. Então vamos ver... Vocês nunca viram aqueles hotéis de luxo, ... nos filmes, os empregados de hotel que vão buscar as malas, estacionar os carros... Como é que estão vestidos?

Aluno 12: Então estão vestidos de casaca e calções... ou calças.

EB: Vestidos de casaca e calções. Então vê-se pela forma como ele está vestido!... É de facto o empregado do hotel.”

(GrOb4EB – Situação II)

Notou-se que o EB já não esteve tão preso à “sua” interpretação do texto, abordou aspectos que não tinha previsto no momento da conceptualização didáctica da aula, explorando outros sentidos, decorrentes da interacção professor-alunos.

Neste sentido, o EB recorreu mais à solicitação directa, sobretudo de alguns alunos com menor iniciativa, o que fez com que, alguns deles comesçassem a participar no trabalho da aula por iniciativa própria:

“EB: Vamos ver agora aqui, o que é que nos remete para esse plano idealizado. Relativamente ao plano idealizado, o que podemos concluir, aluna 24?

Aluna 24: []

EB: Podem ajudar?

Aluno 10: Então plano idealizado: ‘esplêndido preto’, ‘deliciosa cadelinha com pêlo esguedelhado e cor de prata’.”

(GrOb4EB – Situação V)

E, noutro momento:

“EB: E como é que é já representado este mármore?

Alunos: Com ‘grossos membros’.

EB: Com grossos membros.

Aluna 24: Já perdeu a beleza.

EB: Já perdeu a beleza, como diz a aluna 24. Já perdeu a beleza para Carlos.”

(GrOb4EB – Situação VI)

Contudo, nem sempre o EB formulou as perguntas de forma adequada, de modo a abrir caminho para outros sentidos possíveis. Em alguns momentos notou-se, por parte dos alunos, dificuldade em perceber as perguntas que o professor formulava, o que se reflectiu na ausência de respostas:

“EB: Fria... e que mais?

Alunos: []

EB: Há uma aproximação entre ela e Pedro, mas depois devido a essa comparação, ao mármore, ao perfil grave, podemos ver uma certa frieza da parte dela, não é? Que mais características é que podemos ver, para além dessa frieza?

Alunos: []”

(GrOb3EB – Situação II)

De igual modo, nem sempre soube aproveitar as intervenções dos alunos para a abordagem de outras inferências.

Vejamos um exemplo:

“EB: (Leu) ‘O senhor Dâmaso Salcede, que não despregava os olhos de Carlos, acudiu logo: - Bem sei... Os Castro Gomes, conheço-os muito... vim com eles de Bordéus. Uma gente muito chique que vive em Paris...’. Este discurso de Dâmaso... O que é que revela da personagem?

Aluno 10: É um fanfarrão, um fala-barato.

EB: Reparem na forma como o descreve o narrador: ‘Ele não despregava os olhos de Carlos’. Parece que o vemos quase a segui-lo, embevecido, como o vimos no vídeo... (...)”

(GrOb4EB – Situação IX)

Situações como esta ocorreram algumas vezes ao longo da quarta aula.

O EB podia, igualmente, ter recorrido a outras estratégias que promovessem uma compreensão mais autónoma por parte dos alunos. Por não o ter feito, em alguns momentos, voltou a centrar a aula em si próprio e no diálogo professor-aluno, havendo poucas situações em que existiu diálogo aluno-aluno.

Assim, apesar da existência de algumas fragilidades, pudemos concluir que, no desempenho do EB, se notaram progressos consideráveis desde as primeiras aulas por nós observadas.

A construção de inferências conjuntamente com os alunos passou a ser uma preocupação mais constante e, numa das aulas, chegou mesmo a alertar os alunos para a importância de se construírem inferências em sala de aula.

Contudo, esta prática podia ter sido mais recorrente.

Por outro lado, o EB devia ter mostrado aos alunos algumas das estratégias inferenciais que utilizava, enquanto leitor.

Vejamos um exemplo:

“EB: Então este ambiente é propício a quê?

Aluna 9: Ao amor.

EB: Estão a ver. À medida que nós vamos lendo, vamos vendo que as coisas têm outro significado, por exemplo... este ambiente calmo que é propício ao amor... calmo, harmonioso, sereno...”

(GrOb4EB – Situação VIII)

5.3.2.2. Tipos de inferências privilegiados

Quando procedemos à análise dos dados decorrentes da observação das aulas leccionadas pelo EB nas Fases 2 e 3, pareceu-nos pertinente voltar a analisar o seu desempenho, no que se referia à quantidade de inferências produzidas pelos alunos e também à sua qualidade.

Para identificar o tipo de inferências construídas durante as aulas observadas, partimos novamente do estudo das perguntas e respostas formuladas/apresentadas pelo estagiário e pelos alunos no decurso das situações identificadas (cf. Anexos 17 e 18).

Tendo como ponto de partida essas grelhas de categorização das perguntas e das respostas do EB e dos seus alunos, construímos novamente gráficos, que a seguir apresentamos e comentamos.

No Gráfico 10, apresentamos informação relativa à categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 2 de observação de aulas.

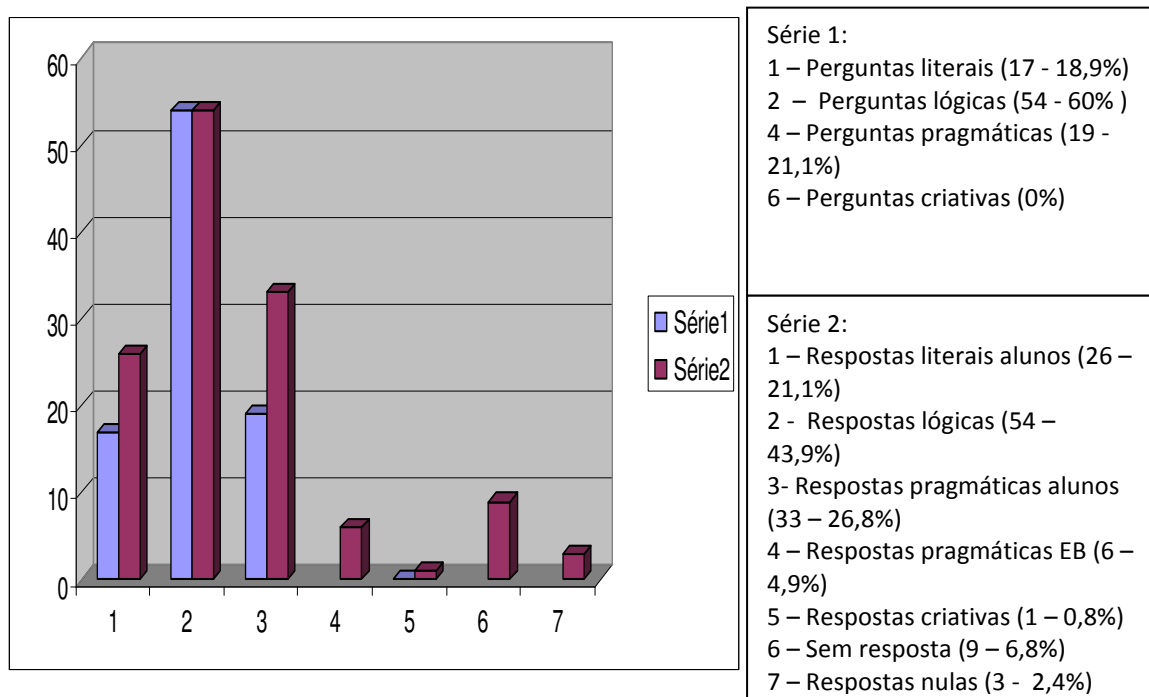


Gráfico 10 – Categorização das respostas dadas às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 2 de observação de aulas

Na aula observada na Fase 2, o EB formulou um total de 90 perguntas, das quais 73 remetiam para a construção de inferências, o que demonstra que se preocupou bastante em conduzir os alunos a uma leitura inferencial do texto.

Essas perguntas conduziram os alunos à construção de inferências lógicas e pragmáticas.

O número de perguntas que pretendiam conduzir os alunos à construção de inferências lógicas foi superior ao número de perguntas cujo objectivo era a construção de inferências pragmáticas (54 perguntas, correspondendo a 60%, no primeiro caso, e 19, correspondendo a 21,1%, no segundo), o que comprova que o estagiário recorreu sobretudo à compreensão do texto, unicamente a partir do próprio texto, mas também quis mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos para a compreensão do mesmo, quando lhe parecia oportuno fazê-lo.

É de salientar que o número de respostas pragmáticas dadas pelos alunos (33, correspondendo a 26,8%) excede o número de perguntas pragmáticas formuladas pelo EB (19, correspondendo a 21,1% do total de perguntas formuladas).

Recordamos que, na primeira fase de observação de aulas, os alunos só tinham dado uma resposta deste tipo (2,3% do total de respostas).

Esta constatação revela que, como o EB aumentou o número de perguntas pragmáticas, os alunos passaram a activar autonomamente os seus conhecimentos prévios, mesmo quando este não direccionava a pergunta para a construção deste tipo de inferências.

Vejamos um exemplo, em que de situação de aula em que o EB conduziu os alunos à construção de inferências lógicas, sobretudo com base no texto:

“EB: Então o que vos sugere esta passagem relativamente à personalidade de Maria Monforte?”

Aluno 10: As mulheres tinham inveja dela.

EB: Porquê?

Aluna 4: Ela era muito bela.

EB: Ela era muito bela, mas há aqui qualquer coisa que...

Aluna 2: O facto de o pai ser negro, faz com que ela seja mal vista pela sociedade.

EB: Mal vista pela sociedade, pelo que começaram a chamá-la de...

Alunos: Negra.

EB: Negra. O que é que vos parece que denota este cognome que lhe vinha do pai... negro? Em relação à personagem e ao que sabemos dela?

Aluno 10: É negativa. Vai retirar aquela imagem de luminosidade dela.

Aluna 2: A luz desaparece.

Aluno 10: Aquela imagem de brilho dela...

EB: Pois. Ela é uma mulher muito bonita, mas tem o seu senão, não é? Não há bela sem senão..."

(GrOb3EB - Situação VI)

Vejamos, agora, outro exemplo de situação de aula, em que o EB conduziu os alunos à construção de inferências, fazendo apelo aos conhecimentos prévios que estes possuíam e que se revelavam importantes para a compreensão de sentidos implícitos no excerto em estudo:

"EB: Séria, determinada. O que é que vos parece essa comparação com o mármore: "pálida a carnação de mármore". Qual é o valor do mármore?

Aluno 10: O mármore é das campas.

Aluna 2: Fria.

EB: Fria... e que mais?

Alunos: []

EB: Há uma aproximação entre ela e Pedro, mas depois, devido a essa comparação, ao mármore, ao perfil grave, podemos ver uma certa frieza da parte dela, não é? Que mais características é que podemos ver, para além dessa frieza?

Alunos: []

EB: Para que é que isto remete quando uma pessoa é fria?

Aluna 2: Distante.

Aluno 19: Fechada.

EB: Distante, fechada...

Aluna 3: Dura.

EB: Dura... Isto não vos faz lembrar nenhuma caracterização feita na obra, no jardim do Ramalhete?

Aluno 10 e aluna 3: A Vénus."

(GrOb3EB - Situação II)

Nesta fase de observação de aulas, o EB centralizou menos em si próprio a condução da aula, ouviu com mais atenção as observações dos alunos e procurou partir delas para a descoberta de novos sentidos implícitos. Tal postura por parte do estagiário teve repercussões ao nível das perguntas, tendo formulado muito mais perguntas inferenciais do que nas primeiras aulas, e também ao nível das respostas dadas pelos alunos. Sendo assim, nesta aula os alunos construíram bastantes inferências lógicas, mas deram também muitas respostas em que recorreram aos seus conhecimentos prévios.

Por sua vez, o próprio EB que, nas primeiras aulas, tinha respondido a 25,6% das perguntas por si formuladas, só respondeu a 4,9% nesta fase de observação de aulas. Além disso, essas suas respostas pretenderam, sobretudo, complementar alguns conhecimentos prévios dos alunos.

Contudo, nesta Fase 2, o EB ainda não formulou perguntas que deixassem espaço aberto para a construção de inferências criativas/elaborativas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Por sua vez, os alunos limitaram-se quase sempre a responder às perguntas formuladas pelo EB, ou seja, foi preciso incitá-los a construírem inferências, mas ainda não foram capazes de, autonomamente, ter uma compreensão mais vasta, mais dilatada, sobre as ideias implícitas no texto.

Verificámos ainda que os alunos não responderam a nove perguntas formuladas pelo EB, ou porque não foram formuladas de forma suficientemente clara para que estes as pudessem compreender, ou porque não possuíam os conhecimentos prévios necessários para dar a resposta adequada.

Vejamos um exemplo:

“EB: Poder. Exactamente. Mais...”

Alunos: []

(...)

EB: Como é que são caracterizadas as mulheres segundo o Classicismo? Aluno 5?

EB: Aluno 6, queres ajudar?

Alunos: []

EB: Como é que caracterizam uma mulher clássica?

Alunos: []

EB: Como é que caracterizam essa beleza? Alguém sabe? Alguém quer ajudar?

Alunos: []”

(GrOb3EB - Situação I)

No Gráfico 11, apresentamos informação relativa à categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 3 de observação de aulas.

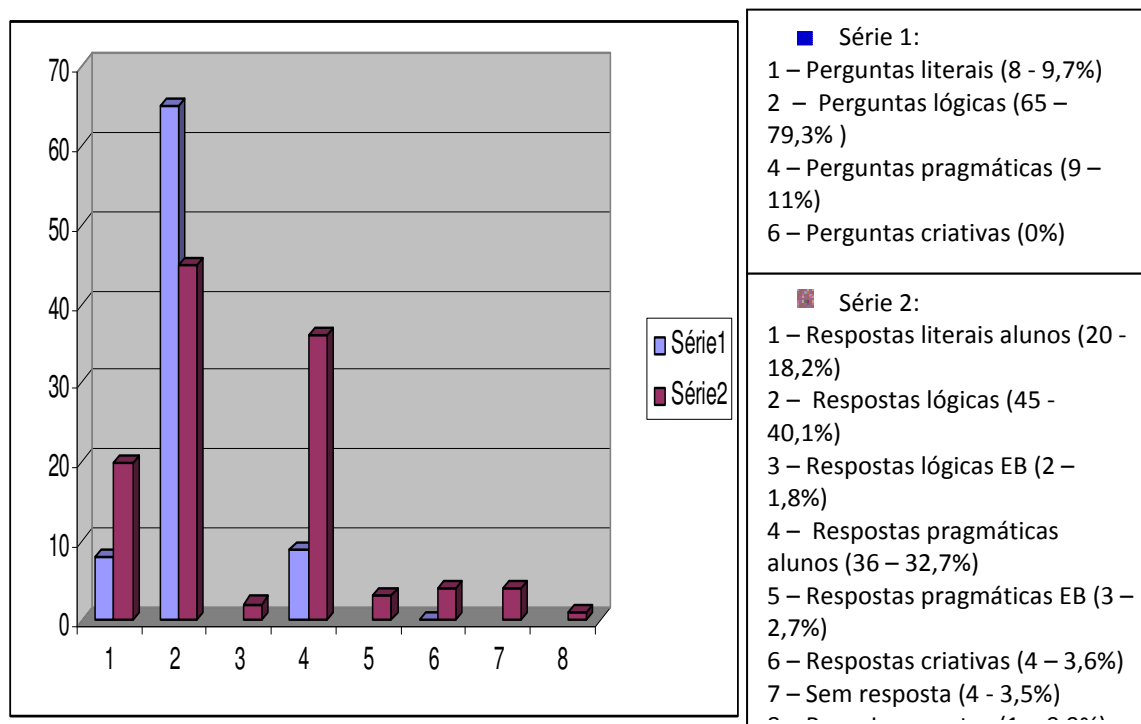


Gráfico 11 – Categorização das respostas dadas às perguntas formuladas pelo EB em situações de construção de inferências durante a Fase 3 de observação de aulas

Nesta Fase 3 de observação de aulas, que teve lugar após o terminus do plano de formação por nós implementado, o EB formulou 82 perguntas, 74 das quais remetiam para a construção de inferências (90,3% do total de perguntas).

Contudo, as perguntas direccionadas para a construção de inferências pragmáticas foram em menor número do que na Fase 2 (respectivamente, 9 perguntas, correspondendo a 11%, e 19, correspondendo a 21,1%).

No entanto, verificou-se que o número de respostas pragmáticas fornecidas pelos alunos foi superior ao número de perguntas pragmáticas formuladas pelo estagiário (36 respostas, correspondendo a 32,7%, a mesma percentagem obtida na fase anterior).

Tal constatação parece demonstrar que os alunos já se tinham habituado a recorrer aos seus conhecimentos prévios sempre que consideravam necessário, revelando autonomia nesse aspecto.

Vejamos um exemplo, em que a maioria das perguntas formuladas pelo professor remetia para a construção de inferências lógicas, mas em que os alunos construíram inferências sobretudo pragmáticas:

“EB: ‘Sentiu o negro profundo de dois olhos’. Então os olhos sentem-se?”

Aluno 8: Não. Mas como os olhos são o espelho da alma, a alma sente-se.

Aluno 10: Ele sentiu os olhos dela... os olhos sentem-se porque aquele olhar provocou uma sensação em Carlos.

Aluna 19: É como quando as pessoas estão a olhar para nós e mesmo sem olhar...

EB: Mesmo sem olhar acabas por sentir, mesmo sem querer, não é? (...) E neste contexto, acham que isto significa alguma coisa?

Aluna 4: Que ele naqueles olhos sentiu algo que já lhe era familiar.

EB: Mas ele apercebeu-se disso?

Aluno 10: Não. Foi o seu subconsciente. Foi inconscientemente que se apaixonou por ela.

EB: E o ‘esplendor ebúrneo’, como é que nos aparece em relação aos olhos?

Alunos: Há um contraste.

EB: ‘Insensivelmente deu um passo para a seguir’. O que é que Carlos fez?

Aluna 9: Então foi um impulso. Não foi ele que reagiu. Foi o corpo.

EB: Porque é que foi o corpo?

Aluno 10: Porque ele sentiu uma atracção muito grande por ela. Foi sem querer.”

(GrOb4EA - Situação XII)

É ainda de assinalar que o número de respostas dadas pelos alunos foi superior ao número de perguntas formuladas pelo professor, o que, por um lado, demonstra que houve mais do que um aluno a responder à mesma pergunta e, por outro, comprova que houve um maior envolvimento dos alunos na compreensão das ideias do texto:

“EB: E o que é que isso denota da personagem?”

Aluno 6: Desleixado.

Aluna 2: Contrasta com toda a beleza de Maria Eduarda.

Aluno 10: Eu acho que não era desleixado. Ele só não tinha cuidado com...”

(GrOb4EB - Situação VII)

Nesta Fase 3, observámos também que houve uma percentagem reduzida de perguntas a que os alunos não foram capazes de responder, o que mostra, por um lado, que a compreensão das perguntas foi mais eficaz e, por outro, que se verificou uma melhor apreensão das ideias do texto.

É ainda de salientar que, nesta fase, os alunos já construíram algumas inferências criativas (4 – 3,6% do total de respostas), que são difíceis de construir.

Relembramos que, de acordo com Jocelyne Giasson (1993: 95) - tendo por base o modelo de inferências de Cunningham –, : “... se a inferência só for comum a certos leitores tratar-se-á de uma inferência criativa”.

Vejamos um exemplo dado por um aluno (aluno 1):

Como é que vemos agora aqui Maria Eduarda? Lembram-se como é que ela surgia no primeiro excerto... e agora?

Aluno 6: Só se vê ela... Parece que ela tem uma aura à volta.

EB: Porquê uma aura à volta? Aluno 1.

Aluno 1: Some-se tudo o resto... só se vê a aura dela. Ela é superior.

EB: E em termos de sensações?

Aluno 1: Parece que com a presença dela tudo o resto desaparece... fica abafado. Parece que tem um toque de superioridade relativamente a todas as situações. (GrOb4EB - Situação XI)

Quanto ao EB, à semelhança do que aconteceu na Fase 2, não formulou perguntas que remetessem para a construção deste tipo de inferências.

Contudo, nas planificações das suas aulas, previa perguntas que remetiam para respostas elaborativas.

Vejamos um exemplo: *“Questiona-se como surge Maria Eduarda no espaço psicológico de Carlos”; “Considerações a retirar da comparação entre os retratos de Maria Monforte e Maria Eduarda”.* (PL4EA).

É ainda de referir que, apesar de o EB ter formulado um número reduzido de perguntas literais (8, correspondendo a 9,7% do total de perguntas), os alunos deram 20 respostas deste tipo (correspondendo a 18,2% do total de respostas), muitas das quais estavam relacionadas com pedidos de fundamentação, através do levantamento de expressões textuais.

Vejamos um exemplo:

“EB: Muito bem! [] Então agora vamos ver quais os elementos, os adjectivos, os nomes que nos remetem para essa visão idealizada?”

Aluno 10: ‘passo soberano’.

Aluna 2: ‘maravilhosamente bem feita’.

Aluna 3: ‘claridade’.

Aluna 4: ‘esplendor’.

Aluno 10: ‘cabelos de ouro’.

EB: Lá está todo este esplendor em volta da personagem.

Aluno 10: O ‘brilho’.”

(GrOb4EA - Situação V)

No Gráfico 12, apresentamos informação relativa ao somatório da categorização das perguntas formuladas pelo EB e das respostas dadas pelos alunos em situações de construção de inferências, durante as Fases 2 e 3 de observação de aulas.

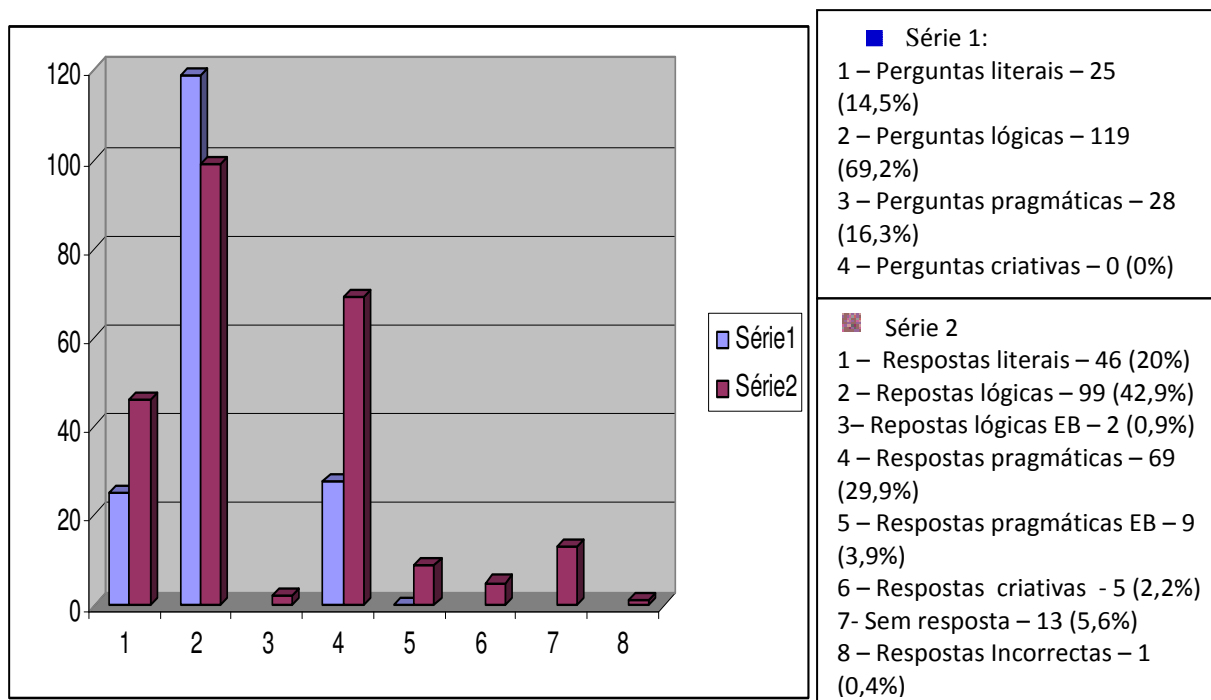


Gráfico 12 – Somatório da categorização das perguntas formuladas pelo EB e das respostas dadas pelos alunos em situações de construção de inferências durante as Fases 2 e 3 de observação de aulas

Se considerarmos em conjunto as Fases 2 e 3, podemos retirar as seguintes conclusões:

- a percentagem de perguntas aumentou substancialmente, comparativamente com as primeiras aulas, o mesmo acontecendo com a percentagem de respostas;
- cresceu consideravelmente a percentagem de perguntas inferenciais, o que demonstra que o EB se preocupou mais com a construção de inferências;
- foram privilegiadas as perguntas que remetiam para inferências lógicas, baseadas exclusivamente no texto; contudo, a quantidade de perguntas pragmáticas aumentou bastante, relativamente à Fase 1 de aulas observadas, o que demonstra que o EB procurou levar os alunos a compreenderem as ideias do texto, não só tendo como referência o próprio texto, como também recorrendo aos conhecimentos/vivências pessoais de cada um;

- as respostas dadas pelos alunos foram em número superior às perguntas formuladas pelo professor;
- as respostas lógicas e sobretudo pragmáticas aumentaram bastante, comparativamente com as primeiras aulas.

5.3.2.3. Diversificação de estratégias didácticas de construção de inferências

À semelhança do que foi feito para a construção de perfil inicial do EB em termos de desempenho, também para a construção do seu perfil final no que dizia respeito a este aspecto, procedemos à análise das estratégias didácticas usadas pelo estagiário, nas aulas observadas nas Fases 2 e 3 e em todos os documentos a elas associados, com a finalidade de levar os alunos a construir inferências no âmbito da compreensão na leitura.

Deste modo, constatámos que, na planificação da terceira e quarta aulas leccionadas (respectivamente Fase 2 e Fase 3), com vista a promover a construção de inferências por parte dos seus alunos, o EB formulou os seguintes objectivos: *“Inferir sentidos implícitos”, “Identificar no texto em estudo os recursos estilísticos mais representativos e respectivo valor expressivo”, “Reflectir sobre os elementos simbólicos e trágicos” e “Relacionar o espaço e a personagem” (PL3EB e PL4EB).*

Para além disso, as planificações destas duas aulas do EB mostravam que este tinha previsto implementar em sala de aula estratégias didácticas direccionadas para a construção de inferências.

Analisando os seus planos de aula, verificámos que privilegiou o questionário oral, assentando na formulação de um conjunto de perguntas centradas, por um lado, na compreensão geral das ideias do texto e, por outro, na explicitação de sentidos implícitos, complementado pela leitura orientada, a *pari passu*, que concorreria para a consecução desses objectivos.

Sendo assim, relativamente à compreensão das ideias principais do texto, para a terceira e quarta aulas, previa formular questões que remetiam para a construção de inferências lógicas, ilustradas pelos enunciados que transcrevemos de seguida: *“Qual o significado da caracterização das personagens?” e “a professora questiona sobre o*

porquê do uso do escuro, do preto e do tismado, por parte do narrador, na descrição do pai de Maria Monforte” (PL3EB).

Por outro lado, previa o recurso aos conhecimentos prévios e às vivências dos alunos para a construção conjunta de inferências pragmáticas, requerido por questões ilustradas pelos enunciados que apresentamos de seguida: *“pergunta que tipo de beleza lhes sugere essa caracterização”, “pergunta o que reflecte, acerca da personagem, a forma como se apresenta vestida”, “pede para relacionarem estas três referências a Vénus, com as mulheres da família Maia” (PL4EB).*

Ainda no âmbito do recurso ao questionário oral, projectava, também, mostrar aos alunos, utilizando o PowerPoint, imagens das deusas Ceres e Juno, representativas de Maria Monforte e Maria Eduarda, as duas personagens centrais dos excertos em estudo nas duas aulas. Para explorar futuramente relações de sentido entre as imagens e os textos, o EB previa formular perguntas, tais como: *“qual a importância/conotação da posição superior da deusa relativamente à cidade do homem” e “qual o significado da sua beleza e sensualidade” (PL3EB).*

Recorreria igualmente ao questionário escrito, apresentado através de fichas de trabalho, a resolver pelos alunos, que continham perguntas direccionadas para a construção de inferências [por exemplo: *“Compara, ilustrando com exemplos, os retratos de Maria Monforte e Maria Eduarda, tendo em conta: marcas que remetem para uma visão idealizada; sensações presentes num e noutro excerto e respectivo significado (...)” (PL4EB)*] ou tarefas que a requeriam [por exemplo, o preenchimento de uma tabela relativa à caracterização das personagens, tendo em conta *“o reflexo da caracterização física na caracterização psicológica” (PL3EB)*].

Apresentaria aos alunos correcções das fichas de trabalho, que funcionariam como síntese das ideias principais do texto e conteriam inferências construídas pelo próprio estagiário, no momento da concepção didáctica (cf. PL3EB e PL4EB).

Procederia, igualmente, à elaboração de esquemas no quadro, a partir dos quais se pretendia que os alunos construissem algumas inferências sobre o texto (PL3EB e PL4EB).

Previo ainda o recurso a momentos de exposição, destinados a colmatar lacunas identificadas nos conhecimentos prévios dos alunos. Por exemplo, na **PL3EB**, registou: *“a professora afirma que estamos perante a caracterização de Maria Monforte sobre outro ponto de vista”* e *“ a professora informa os alunos que, segundo a técnica do romance naturalista, a intriga trágica apresenta antecedentes genéticos ou hereditários que explicam de alguma forma o procedimento das personagens centrais”*.

Nestas Fases 2 e 3 de concepção e planificação das aulas a leccionar, o EB revelou ainda uma certa tendência para centrar em si próprio o processo de compreensão das ideias do texto, o que levava a que este fosse condicionado pela sua interpretação pessoal.

Mas é de salientar que já formulou um maior número de perguntas e que os seus planos eram menos expositivos e mais direccionados para a promoção da construção de inferências em sala de aula.

Aquando da observação da leccionação destas aulas, constatámos que este segundo aspecto foi privilegiado, notando-se que o EB foi menos directivo na condução da compreensão textual do que nas aulas observadas na Fase 1, antes de darmos início ao programa de formação por nós supervisionado.

É ainda de referir que, no momento da conceptualização das aulas das Fases 2 e 3, já fez uma melhor exploração dos vários sentidos implícitos no texto, o que levou a que estes também fossem explorados no decurso da análise do texto nas aulas.

A partir da análise dos dados recolhidos aquando da observação destas últimas aulas, verificámos que o planificado e o executado tenderam a aproximar-se, pois o EB conseguiu concretizar a grande maioria das actividades que tinha previsto realizar, para concretizar as estratégias referidas na sua planificação.

Deste modo, em sala de aula, na terceira e quarta aulas por nós observadas, o EB, visando levar os seus alunos a construir inferências, recorreu essencialmente ao questionário oral, concretizado através de perguntas relativas aos excertos em estudo, geralmente, dirigidas à turma na sua globalidade e, pontualmente, a alguns alunos por si designados.

Através deste questionário oral, o EB procurou que os alunos inferissem sentidos implícitos no texto, relativos à caracterização das personagens e à sua representatividade na obra, levando-os assim a compreender, de forma mais aprofundada, o sentido de determinadas frases, expressões ou passagens dos excertos analisados.

Além disso, através de algumas das perguntas formuladas, procurou que os alunos activassem conhecimentos prévios importantes para a compreensão dos referidos excertos.

Tal como tinha previsto nas planificações elaboradas no momento de conceptualização destas aulas, recorreu ainda:

- a actividades de pré-leitura, uma centrada na projecção em PowerPoint de duas imagens, representando as deusas Ceres e Juno (Fase2), e outra na projecção de uma parte de uma adaptação brasileira de *Os Maias* (Fase3);

- à leitura orientada a “pari passu”, que complementaria o questionário oral e facilitaria a exploração de sentidos implícitos dos excertos em estudos, complementando o questionário oral;

- à construção um esquema e de uma tabela no quadro, em conjunto com os alunos, destinados a levar os alunos a estabelecerem relações entre inferências construídas a partir de vários excertos estudados.

Em suma, a observação das aulas leccionadas pelo EB no âmbito do programa de formação por nós supervisionado tornou evidente o facto de que este procurou diversificar mais as estratégias e os recursos utilizados do que na Fase 1.

Contudo, continuou a não fazer uso de outras actividades complementares de pós-leitura que levassem os alunos a construir mais inferências e a produzir inferências criativas.

5.3.2.4. Síntese das principais linhas do perfil final do Estagiário B

Tendo em conta o perfil final do EB em termos de desempenho por nós traçado, podemos concluir que se observou menor desajuste entre o momento da concepção pedagógico-didáctica e o momento da execução.

Como o EB estava mais consciente da necessidade de recorrer à construção de inferências, tendo por base o texto, mas também recorrendo à activação e mobilização de conhecimentos prévios, e delineou estratégias passíveis de promoverem uma operacionalização eficaz deste seu intento, verificou-se que, em sala de aula, conseguiu conduzir muito melhor os alunos à construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura, aquando da análise de excertos da obra literária em estudo.

Como foi referido, recorreu sobretudo a perguntas orais, bem formuladas e eficazmente direccionadas para a apreensão dos sentidos implícitos desses excertos e o estabelecimento de relações entre essas inferências.

É de salientar que os maiores progressos se referiam à construção de inferências pragmáticas, que surgiram em número muito reduzido nas primeiras aulas observadas (Aulas 1 e 2) e que, nas aulas observadas no âmbito do programa de formação por nós supervisionado (Aulas 3 e 4), atingiram uma frequência considerável.

Para além disso, a tendência para ver o professor como o centro do processo de ensino/aprendizagem, em vez de atribuir esse lugar ao aluno, diminuiu substancialmente nestas últimas aulas observadas.

Assim sendo, nestas aulas, o EB já conseguiu envolver mais alunos, recorrendo à solicitação directa dos mesmos.

Por outro lado, esteve mais atento às suas intervenções, o que permitiu a construção de outras inferências, diferentes das que ele tinha produzido.

A finalizar, importa referir que não conseguiu conduzir os alunos a uma abordagem mais autónoma do texto, apesar de se ter notado que alguns alunos participaram em alguns momentos das aulas por iniciativa própria.

Deste modo, não os encaminhou para a construção de inferências criativas/elaborativas.

5.4. Análise comparativa do perfil inicial e do perfil final dos estagiários

5.4.1. Resultados relativos ao Estagiário A

Na Fase 1 de observação (primeira e segunda aulas observadas), o EA, em alguns momentos, procurou conduzir os alunos à construção de inferências, recorrendo sobretudo ao questionário oral e dirigindo as perguntas, normalmente, à turma em geral e, por vezes, a alguns alunos em particular.

Apesar de se ter notado esta preocupação com a abordagem de alguns aspectos inferenciais do texto, foram poucas as situações em que, efectivamente, conseguiu conduzir os alunos à identificação dos sentidos implícitos no mesmo. De facto, na primeira aula observada, foram identificadas quatro situações e, na segunda, sete, todas elas de curta duração.

Além disso, estas situações aconteceram pontualmente, sem interligação entre si e sem grande encadeamento interno, ou seja, sem articulação na exploração das ideias que ia sendo feita pelo EA e pelos alunos. A compreensão de alguns sentidos implícitos do texto em estudo surgia desligada do sentido global do mesmo, que era analisado de forma bastante superficial: a maior parte dos momentos da aula regeu-se pela compreensão literal do texto e a compreensão inferencial foi surgindo esporadicamente, de forma pouco sistematizada e desligada da compreensão das ideias principais.

Nesta primeira fase, o EA evidenciou dificuldades na abordagem da compreensão inferencial do texto, que resultaram da conjugação dos seguintes factores:

- aquando da conceptualização didáctica das aulas, o EA revelou dificuldades na compreensão inferencial do texto, enquanto leitor; não conseguiu chegar a muitos dos sentidos implícitos do texto, tendo feito uma exploração sobretudo centrada no seu sentido literal; também não foi capaz de mobilizar os seus conhecimentos prévios para fazer uma compreensão mais aprofundada do texto em estudo;
- no momento da execução, em sala de aula, o EA revelou dificuldades
 - na formulação das perguntas e na sua orientação para a construção de inferências; muitas vezes os alunos não percebiam o que pretendia com determinada pergunta;

- no aproveitamento das respostas dos alunos, quer para completar as ideias que estava a trabalhar, quer para formular novas perguntas, que permitissem aprofundar a compreensão na leitura; muitas vezes, não emitia qualquer parecer sobre as intervenções dos alunos, pelo que estes ficavam sem saber se a resposta dada seria ou não adequada;
- na identificação das dificuldades dos alunos, uma vez que não os via como o elemento central no processo de ensino/aprendizagem ligado ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;
- em conduzir os alunos à activação dos conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto em estudo;
- na fluência discursiva e no encadeamento do raciocínio lógico;
- na gestão de situações imprevistas.

Deste modo, apesar dos seus esforços, o EA não conseguiu promover a abordagem inferencial do texto em estudo: foram explorados alguns aspectos pontuais, deduzidos alguns sentidos implícitos em palavras, frases, expressões, mas sem articulação entre si.

Nas Fases 2 e 3 (em que foram observadas, respectivamente, a terceira e quarta aulas), o EA fez progressos consideráveis, que se repercutiram, quer na interacção professor-aluno, quer na compreensão do texto em geral e na construção de inferências em particular.

O número de situações em que professor e alunos acederam aos sentidos implícitos do texto foi superior ao das primeiras aulas observadas (oito situações na terceira aula e seis na segunda). Verificou-se também um aumento considerável do tempo de duração de cada situação.

Apesar de revelar ainda algumas fragilidades, o EA foi mais bem sucedido na formulação de perguntas, revelando maior rigor sintáctico e semântico e direccionando-as com mais eficiência para os objectivos pretendidos.

Assim, conduzir os alunos com mais segurança para a compreensão inferencial do texto, adequando melhor as perguntas à construção de respostas inferenciais.

Todavia, nem sempre soube articular entre si os momentos de compreensão do texto. Por vezes, a leitura para compreensão era feita de forma fragmentada, sem grande coesão, quer dentro de cada situação, quer de situação para situação.

O mesmo acontecia com as perguntas formuladas pelo EA, que, por vezes, incidiam sobre aspectos pontuais do texto, não contemplando o seu sentido global, sem ligação lógica entre si.

Nestas últimas aulas observadas, notou-se, também, que o EA procurou levar os alunos a participarem mais na construção da compreensão das ideias do texto, mas que nem sempre conseguiu tornar essa participação autónoma e aprofundada.

5.4.1.1. Valorização da inferência no âmbito da compreensão na leitura

Nas primeiras aulas observadas, apesar ter construído algumas inferências com os alunos, o EA direccionou o questionário oral essencialmente para a compreensão literal do texto.

As inferências construídas com os alunos foram sobretudo lógicas, ou seja, baseadas no texto. Só muito raramente, conseguiu levar os alunos a mobilizar os seus conhecimentos prévios, para construir inferências pragmáticas.

O tipo de perguntas formuladas pelo EA também dificultou a realização de uma compreensão inferencial do texto. De facto, o EA formulou uma grande percentagem de perguntas direccionadas para a apreensão do sentido literal do texto (15 perguntas - 42,8% do total de perguntas). As perguntas direccionadas para a apreensão dos sentidos implícitos conduziram essencial à construção de inferências lógicas (14 perguntas – 40% do total) e só raramente à mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, que permitiria construir inferências pragmáticas (5 perguntas – 14,3% do total). Formulou uma única pergunta, que dava abertura aos alunos para a construção de inferências criativas/elaborativas.

A dificuldade na construção de inferências foi causada, igualmente, pelo facto de o EA ter centrado a condução da aula em si e na sua compreensão do texto, não abrindo caminho para os alunos partirem autonomamente à descoberta do mesmo. O seu discurso tornou-se directivo, assentando essencialmente nas perguntas previamente

previstas. As respostas também estavam previstas, pelo que o EA não considerava outras possibilidades. O facto de não ouvir com atenção as intervenções dos alunos e de não as rentabilizar fez com que a compreensão do texto ficasse muito limitada à sua interpretação pessoal, dificultando a incursão noutros sentidos.

Quanto às respostas dadas pelos alunos, podemos dizer que estiveram em estreita relação com as perguntas formuladas pelo EA. Os alunos deram 11 respostas literais (32,3% do total de respostas), 14 respostas em que construíram inferências lógicas (41,2% do total) e 7 respostas em que recorreram aos seus conhecimentos prévios para perceberem os sentidos implícitos do texto, construindo inferências pragmáticas (20,6% do total). Não construíram quaisquer inferências criativas/elaborativas.

A análise destes dados parece comprovar que o tipo de perguntas formuladas pelo professor condiciona o tipo de respostas dadas pelos alunos.

Nas Fases 2 e 3, o EA revelou maior preocupação com a construção de inferências.

Procurou encaminhar os alunos para os objectivos que pretendia, formulando as perguntas com mais rigor e recorrendo menos a questões orientadas para a apreensão do sentido literal do texto.

Por sua vez, os alunos compreenderam melhor as perguntas formuladas pelo professor, logo diminuiu o número de perguntas sem resposta (2 – 2,2% do total de respostas, na Fase 3) e aumentou o número de inferências construídas, como pudemos observar nos gráficos anteriormente apresentados e comentados.

O Quadro 2, que a seguir apresentamos, diz respeito às perguntas formuladas pelo EA nas três fases de observação de aulas:

	Perguntas literais	Perguntas lógicas	Perguntas pragmáticas	Perguntas criativas/elaborativas	Total de perguntas inferenciais
Fase1 (1ª e 2ª aulas)	15 (42,8%)	14 (40%)	5 (14,3%)	1 (2,9%)	20 (57,2%)
Fase2 (3ª aula)	5 (7,2%)	32 (45,6%)	33 (47,2%)	0 (0%)	65 (92,8%)
Fase3 (4ª aula)	4 (5,4%)	45 (60,8%)	25 (33,8%)	0 (0%)	70 (94,6%)

Quadro 2 – Categorização das perguntas formuladas pelo EA nas três fases de observação de aulas

A partir da leitura deste quadro, podemos concluir que o EA se preocupou mais com a construção de inferências, nas Fases 2 e 3 do que na Fase 1 de observação de aulas. Tal facto pode-se comprovar através do número total de perguntas inferenciais, que aumentou consideravelmente. Se considerarmos o conjunto das duas aulas leccionadas nas Fases 2 e 3, podemos verificar que o aumento foi ainda maior [20 perguntas nas primeiras duas aulas (57,2%) e 135 (93,7%) nas duas últimas].

Concluimos, igualmente, que foram privilegiadas as perguntas que remetiam para inferências lógicas. Contudo, a quantidade de perguntas pragmáticas, que faziam apelo à mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, aumentou bastante, relativamente à Fase 1 de aulas observadas, o que demonstra que o EA procurou levar os alunos a compreenderem as ideias do texto, a partir do próprio texto, mas também através do conhecimento do mundo que estes possuíam.

No Quadro 3, apresentamos a quantidade de respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA, nas três fases de observação de aulas:

	Respostas literais	Respostas lógicas	Respostas pragmáticas	Respostas criativas/elaborativas	Total de respostas inferenciais (dadas pelos alunos)
Fase1 (1ª e 2ª aulas)	AL:11 (32,3%) EA: 2 (5,9%)	14 (41,2%)	7 (20,6%)	0 (0%)	21 (61,8%)
Fase2 (3ª aula)	11 (12,6%)	35(40,2%)	AL: 32(36,8%) EA: 9 (10,4%)	0 (0%)	67 (77%)
Fase3 (4ª aula)	6 (6,6%)	57 (62,6%) EA: 1 (1,1%)	26 (28,6%) EA: 1(1,1%)	0 (0%)	83 (81,2%)

Quadro 3 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EA nas três fases de observação de aulas

A partir da leitura deste quadro, podemos verificar que, o número de respostas direccionadas para o sentido literal do texto diminuiu substancialmente (32, 3%, na Fase 1; 12,6%, na Fase2; 6,6%, na Fase3).

À semelhança do que aconteceu com as perguntas formuladas pelo EA, as respostas inferenciais aumentaram consideravelmente, quer na Fase 2, que decorreu durante a implementação do programa de formação por nós supervisionado, quer na Fase 3, após o seu término.

Podemos observar ainda que houve um grande aumento das respostas que implicavam a construção de inferências lógicas para compreender os sentidos implícitos do texto, e que os alunos também foram progressivamente construindo mais inferências pragmáticas, que exigem o recurso aos seus conhecimentos prévios.

Se compararmos os resultados relativos ao total de respostas dadas pelos alunos, nas Fase 2 e 3, com o total de perguntas formuladas pelo EA, podemos concluir que as primeiras foram em número superior às segundas (perguntas: 135; respostas: 150), o que demonstra que, em alguns casos, houve mais do que uma resposta para a mesma pergunta, ou seja, que os alunos conseguiram construir mais inferências para além das requeridas pelas perguntas formuladas pelo EA.

Observamos, ainda, que os alunos continuaram a não construir inferências elaborativas, o mesmo acontecendo com o EA, que não formulou perguntas direccionadas para este tipo de inferências.

Conclui-se, assim, que o tipo de perguntas formuladas pelo professor, condiciona, de um modo geral, o tipo de respostas dadas pelos alunos.

5.4.1.2. Diversificação de estratégias didácticas de construção de inferências

Na Fase 1, para conduzir os alunos à compreensão inferencial do texto em estudo, o EA recorreu a algumas estratégias que já tinha previsto no momento da conceptualização didáctica da aula:

- *questionário oral*, normalmente dirigindo as perguntas à turma em geral e, excepcionalmente, a alguns alunos em particular; esta estratégia foi a que predominou ao longo das duas aulas;
- *questionário escrito*, através de uma ficha de trabalho (ficha de compreensão textual) fornecida pelo professor, que continha perguntas direccionadas para a construção de inferências;
- *descrição comparativa de duas imagens* (só na segunda aula), como forma de preparar os alunos para a abordagem de alguns aspectos inferenciais do texto;
- elaboração, no quadro, de um *esquema-síntese* das ideias principais do texto e sua organização (na segunda aula).

Como o EA nem sempre soube operacionalizar estas estratégias da melhor maneira, não teve o êxito desejado na apreensão dos sentidos implícitos do texto em estudo através da construção de inferências com os seus alunos.

Houve mesmo algumas estratégias, previstas na planificação das aulas, que não foram concretizadas em sala de aula ou que foram implementadas, mas não foram direccionadas para a compreensão inferencial do texto.

A maior falha do EA esteve associada ao recurso a estratégias capazes de levar os alunos a mobilizar os seus conhecimentos prévios para construir inferências pragmáticas.

Por outro lado, recorreu quase exclusivamente a estratégias associadas ao momento da leitura, exceptuando-se uma actividade de pré-leitura, no início de uma das aulas. Não realizou quaisquer actividades de pós-leitura.

O EA teve muita dificuldade em promover o diálogo aluno-professor e aluno-aluno. A acrescentar a este facto, o diálogo professor-aluno nem sempre surtiu os efeitos desejados, uma vez que muitas vezes o EA não teve em consideração algumas respostas dos alunos.

No decurso das aulas observadas nas Fases 2 e 3, o EA recorreu sobretudo ao questionário oral, continuando a dirigir as perguntas normalmente à turma e, excepcionalmente, a alguns alunos por si designados.

No entanto, diversificou mais as estratégias a que recorreu, utilizando também:

- a *leitura orientada*, acompanhada pelo questionário oral, de modo a trabalhar aspectos específicos da compreensão do texto;
- *actividades de pré-leitura*, que preparavam os alunos para uma compreensão mais aprofundada do texto;
- *descrição de imagens*, com o objectivo de, a partir delas, os alunos inferirem aspectos importantes da caracterização das personagens do texto;
- *leitura silenciosa de excertos textuais*, seguida de *resumos das ideias principais do texto*;
- *leitura em voz alta*, de modo a inferir sobre alguns aspectos prosódicos do texto;

- construção conjunta, no quadro, de *esquemas-síntese* das ideias principais do texto em estudo;

- resolução, por parte dos alunos, de *fichas de trabalho* que continham perguntas direccionadas para a construção de inferências.

Apesar de ter diversificado mais as estratégias, o EA nem sempre as direccionou para a construção do sentido inferencial do texto, como seria desejável. Por vezes, também não soube explorar os recursos didácticos com rigor e eficácia.

É de realçar ainda que, mesmo no decurso destas últimas aulas, não foi capaz de levar os alunos a construir inferências criativas/elaborativas.

5.4.2. Resultados relativos ao Estagiário B

Nas Fase 1 de observação de aulas (primeiras duas aulas observadas), o EB adoptou uma abordagem didáctica direccionada para a compreensão inferencial do texto, mas nem sempre foi capaz de conduzir, com eficácia, os alunos na descoberta dos sentidos implícitos do mesmo.

Ocorreram algumas situações pontuais, com alguma duração, em que se notou que o EB tentou conduzir os alunos para a construção de inferências, mas o resultado final não foi o desejado, por várias razões:

- por vezes não direccionou o questionário para a construção inferencial do texto;
- em muitas situações, não soube aproveitar as intervenções dos alunos para se explorarem outros sentidos escondidos;
- nem sempre formulou devidamente as perguntas, o que dificultou a sua compreensão por parte dos alunos;
- em alguns momentos, centralizou a abordagem didáctica em si próprio, respondendo às perguntas que formulava;
- teve dificuldade em identificar as dificuldades reveladas pelos alunos, no que se referia à construção de inferências;
- não conseguiu envolver a grande maioria dos alunos da turma na compreensão das ideias do texto, interpelando directamente os alunos menos participativos, pelo que foram quase sempre os mesmos a responder às perguntas por si formuladas;

- promoveu o diálogo professor-aluno e aluno-professor, mas não conseguiu suscitar o diálogo aluno-aluno;
- não utilizou estratégias diversificadas que facilitassem a construção de inferências e conduzissem os alunos para a compreensão inferencial do texto;
- não conseguiu fazer a ligação entre as várias situações em que tentou construir inferências com os alunos, apesar de ter feito alguma articulação dentro de cada situação.

As dificuldades em levar os alunos a construírem inferências parecem ter decorrido, também, da insuficiente construção de inferências pelo EB, durante o processo de compreensão na leitura: ou seja, enquanto leitor, revelou alguma dificuldade em aceder a alguns sentidos implícitos do texto.

Como não foram apreendidos, esses sentidos não foram contemplados na planificação das duas primeiras aulas observadas e também não foram objecto de análise em sala de aula.

Do mesmo modo, nem sempre foi capaz de recorrer a estratégias capazes de mobilizar e activar os conhecimentos prévios dos alunos importantes para a compreensão do texto, tanto no momento da conceptualização, como no da leccionação das aulas.

Por conseguinte, nesta primeira fase, as inferências construídas em sala de aula foram, na sua maioria, o resultado do que tinha sido previamente planificado pelo EB. Esse parece ter sido o motivo pelo qual o EB centralizou em si próprio a condução da aula, respondendo a muitas das perguntas que formulava, não dando abertura suficiente aos alunos para se explorarem outros sentidos que não tinham sido previstos.

Nas aulas observadas durante as Fases 2 e 3, o EB revelou progressos consideráveis a vários níveis.

Fez uma boa exploração dos sentidos implícitos do texto, aquando da compreensão do mesmo enquanto leitor, o que se reflectiu na concepção das aulas e, consequentemente, na sua leccionação. Sendo assim, verificou-se uma maior aproximação entre o previamente planificado e o executado.

Nestas aulas, as situações em que se verificou a construção de inferências, foram em número bastante superior ao das primeiras aulas (Fase 1: cinco situações, na primeira aula, e seis, na segunda; Fase 2 – nove situações, na terceira aula observada;

Fase 3 – doze situações, na quarta aula observada). A própria duração de cada situação sofreu alterações substanciais, tendo estas sido muito mais prolongadas, nestas duas últimas aulas observadas.

O EB conseguiu também fazer uma melhor articulação entre estas situações de construção de inferências, estabelecendo um maior encadeamento dentro e entre cada situação, o que nas primeiras aulas observadas ocorria pontualmente.

Por outro lado, conseguiu conduzir melhor os alunos à construção de inferências, escutando-os com atenção e aproveitando as suas intervenções para se explorarem outros sentidos do texto. Por tal motivo, conseguiu envolver mais alunos, através da solicitação directa, o que abriu caminho para que outros alunos participassem também espontaneamente na aula, e enriqueceu a construção de inferências, permitindo o acesso a outros sentidos que não tinham sido previstos por si. Diminuiu, por conseguinte, a tendência que tinha para centralizar em si a condução da aula, o que se notou sobretudo através da diminuição do número de respostas dadas por si às perguntas que formulava.

Contudo, ainda não conseguiu encontrar estratégias que lhe permitissem conduzir os alunos a uma abordagem mais autónoma do texto: na grande maioria das vezes, estes limitaram-se a responder às perguntas formuladas pelo professor, logo, não se aventuraram, por iniciativa própria, numa exposição das suas ideias sobre a compreensão do texto. Pelas mesmas razões, não conseguiu encaminhar os alunos para a construção de inferências criativas/elaborativas.

5.4.2.1. Valorização da inferência no âmbito da compreensão na leitura

Podemos concluir que, na Fase 1 (correspondente às duas primeiras aulas observadas), o EB revelou preocupação com a construção de inferências, quer no momento da concepção didáctica, quer durante a leccionação das aulas.

Deste modo, a grande maioria das perguntas por si formuladas foram direccionadas para a compreensão inferencial do texto, tendo por base o próprio texto, e não para o seu sentido literal, o que se pode comprovar através da pequena percentagem de perguntas literais (16,6%).

Contudo, a compreensão inferencial centrou-se quase exclusivamente na construção de inferências lógicas (76,6% das perguntas formuladas pelo EB foram direccionadas para a construção deste tipo de inferências), baseadas unicamente nas ideias do texto, sem recurso a conhecimentos exteriores ao mesmo.

Como formulou poucas perguntas que mobilizassem os conhecimentos prévios dos alunos (apenas 6,6% do total de perguntas formuladas), também obteve poucas respostas orientadas para a construção inferências pragmáticas).

A salientar ainda que, nesta primeira fase, o EB não formulou perguntas que remetessem para a construção de inferências criativas/elaborativas.

Quanto às respostas dadas pelos alunos, podemos concluir o seguinte:

- os alunos deram poucas respostas centradas no sentido literal do texto: (9 respostas, correspondendo a 18,4% do total de respostas dadas);
- durante a compreensão do texto, construíram, essencialmente, inferências lógicas, ou seja, alicerçadas no próprio texto (22 respostas, correspondendo a 44,9% do total de respostas);
- só uma única vez recorreram aos conhecimentos prévios como meio para descobrir sentidos implícitos no texto (correspondendo a 2% do total de respostas).
- não deram respostas que implicassem inferências elaborativas.

É de salientar que o próprio EB respondeu a muitas das perguntas por si formuladas (11 respostas, correspondendo a 22,5% do total de respostas).

Deste modo, os resultados apresentados permitem-nos concluir, que houve uma relação de aproximação entre a percentagem de perguntas de cada tipo, formuladas pelo estagiário, e a percentagem de respostas equivalentes fornecidas pelos alunos e pelo próprio professor, ou seja, o tipo de perguntas do EB condicionou o tipo de respostas dadas pelos alunos.

Quanto às Fase 2 e 3, o EB demonstrou maior preocupação com a construção de inferências e procurou conduzir os alunos, de forma menos directiva, no processo de compreensão textual.

Sendo assim, formulou perguntas que deram mais abertura para as respostas inferenciais dos alunos e para a construção de uma compreensão mais autónoma do sentido do texto.

Os alunos interagiram melhor entre si e com o professor, pelo que, em muitas situações, forneceram várias respostas para a mesma pergunta formulada pelo EB.

As perguntas do EB foram mais direccionadas para a construção de inferências do que nas primeiras aulas. Foram produzidas inferências lógicas e pragmáticas. Os alunos foram, assim, conduzidos a construir sentidos com base no texto, mas também recorrendo aos seus conhecimentos prévios.

A informação apresentada no Quadro 4, relativa às perguntas formuladas pelo EB nas três fases de observação de aulas, confirma estas observações:

	Perguntas literais	Perguntas lógicas	Perguntas pragmáticas	Perguntas criativas/elaborativas	Total de perguntas inferenciais
Fase1 (1ª e 2ª aulas)	5 (16,6%)	18 - 60%; AL: 5 (6,6%).	2 (6,6%)	0 (0%)	20 (66,6%)
Fase2 (3ª aula)	17 (18,9)	54 (60%)	19 (21,1%)	0 (0%)	73 (81,1%)
Fase3 (4ª aula)	8 (9,7%)	65 (79,3%)	9 (11%)	0 (0%)	74 (90,3%)

Quadro 4 – Categorização das perguntas formuladas pelo EB nas três fases de observação de aulas

Pela leitura do quadro, pode-se concluir que o número de perguntas que pretendiam levar os alunos à construção de inferências aumentou consideravelmente, o que comprova que a preocupação do EB em conduzir os alunos a uma compreensão inferencial do texto aumentou, durante e após a implementação do plano de formação por nós dinamizado.

O Quadro 5 refere-se às respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB, nas três fases de observação de aulas:

	Respostas literais	Respostas lógicas	Respostas pragmáticas	Respostas criativas/elaborativas	Total de respostas inferenciais (dadas pelos alunos)
Fase1 (1ª e 2ª aulas)	9 (20,9%)	22 (51,2%) EB: 7 (16,3%)	1 (2,3%) EB: 4 (9,3%)	0 (0%)	23 (53,5)
Fase2 (3ª aula)	26 (21,1%)	54 (43,9%)	AL: 33(26,8%) EB: 6 (4,9%)	1 (0,8%)	88 (71,5%)
Fase3 (4ª aula)	20 (18,2%)	45 (40,1%) EB: 2 (1,8%)	36 (32,7%) EB: 3(2,7%)	4 (3,6%)	85 (76,4%)

Quadro 5 – Categorização das respostas dadas pelos alunos às perguntas formuladas pelo EB nas três fases de observação de aulas

Após a análise do quadro, podemos concluir que o número de respostas inferenciais aumentou bastante.

Se considerarmos o somatório dos dados relativos às aulas 3 e 4 (respectivamente associadas à Fase 2 e à Fase 3), esse aumento ainda se torna mais significativo.

Podemos concluir que os alunos construíram bastantes inferências, quer com base no texto, quer a partir da activação de conhecimentos prévios.

Por outro lado, se compararmos os resultados das duas tabelas, verificamos que o número de respostas inferenciais dos alunos foi superior ao número de perguntas do mesmo tipo formuladas pelo professor, o que demonstra que estes construíram inferências com mais facilidade.

5.4.2.2. Diversificação de estratégias didácticas de construção de inferências

Na Fase 1 de observação de aulas, com o objectivo de conduzir os alunos à construção de inferências, o EB recorreu às seguintes estratégias, previstas aquando da conceptualização pedagógico-didáctica das aulas:

- *questionário oral*, sendo as perguntas normalmente dirigidas à turma em geral e, pontualmente, a alguns alunos, tendo ainda havido momentos em que alguns alunos participaram espontaneamente; através desta estratégia (que predominou ao longo das duas aulas), o EB tentou que os alunos apreendessem sentidos implícitos relacionados com as ideias principais dos textos em estudo, mas também com aspectos mais específicos dos mesmos;

- *leitura orientada a “pari passu”*, para explorar alguns sentidos específicos do texto e, a partir da exploração dessas passagens, chegar, conjuntamente com os alunos, à apreensão das ideias gerais dos textos em estudo;

- *questionário escrito*, utilizado na segunda aula, que consistiu na resolução, por parte dos alunos, de uma ficha de compreensão textual, incluindo algumas perguntas que pretendiam conduzir os alunos a construírem inferências.

Tinha ainda previsto a implementação de outras estratégias, como sendo: actividades de pré-leitura, que pretendiam preparar os alunos para a compreensão de algumas ideias do texto, elaboração de esquemas no quadro, apresentação aos alunos de esquemas-síntese. Mas que não chegou a implementá-las em sala de aula.

Nas Fases 2 e 3, o EB recorreu às seguintes estratégias:

- *questionário oral*, para levar os alunos a construir inferências de diversos tipos, que lhes permitissem apreender sentidos implícitos dos textos em estudo;

- *à leitura orientada a “pari passu”*, como forma de facilitar a exploração de sentidos implícitos de algumas passagens, frases ou expressões, dos excertos em estudos;

- *actividades de pré-leitura*, com vista a preparar melhor os alunos para a compreensão do texto e mobilizar conhecimentos prévios importantes para a apreensão das ideias principais dos textos em estudo;

- *construção de um esquema e de uma tabela no quadro*, em conjunto com os alunos, com o objectivo de estabelecerem relações entre os vários textos estudados.

Pudemos observar que, nas últimas duas aulas observadas, o EB procurou diversificar mais as estratégias, mas sobretudo tentou fazer um melhor uso dos recursos, colocando-os ao serviço da construção de inferências.

CAPÍTULO 6 – CRUZAMENTO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E DO DESEMPENHO DOS ESTAGIÁRIOS

6.1. Introdução

Neste capítulo, procurámos estabelecer um cruzamento entre a análise das representações e a análise do desempenho dos dois estagiários.

Para tal, partimos das sínteses relativas:

- ao perfil inicial e final de cada estagiário em termos de representações, elaborado a partir da análise das respostas dadas às entrevistas iniciais e finais e das reflexões escritas por eles produzidas no decurso da implementação do programa de formação por nós supervisionado;
- ao perfil inicial e final de cada estagiário em termos de desempenho, elaborado a partir da análise das situações de construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão nas aulas por eles leccionadas que observámos, antes, durante e após o programa de formação por nós supervisionado;
- ao cruzamento dos seus perfis iniciais e finais em termos de representações e dos seus perfis iniciais e finais em termos de desempenho.

Para estabelecer este paralelo, centrámos a nossa atenção em três dimensões importantes:

- papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários;
- papel atribuído à inferência em compreensão na leitura;
- abordagem da inferência em compreensão na leitura no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

6.2. Paralelo entre a evolução das representações do Estagiário A e do seu desempenho em termos de abordagem didáctica da inferência na compreensão na leitura

6.2.1. Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários

Nas respostas dadas à entrevista inicial, o EA considerava que a supervisão desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores, uma

vez que permite gerar aprendizagem, construir conhecimento, ter outra perspectiva: *“Acho que vai dar um bom contributo. Nós sairemos daqui com outra perspectiva, analisaremos os textos ... a ... de uma forma mais... a própria experiência obriga a que a gente aprenda e vá mais além” (EIEA).*

Na entrevista final, o EA referiu que o facto de ter frequentado o programa de formação por nós supervisionado lhe tinha permitido uma melhor identificação das suas dificuldades, tinha ajudado a *“a ver as nossas falhas” (EFEA)*, e ainda a contactar com outra perspectiva, outra experiência mais vasta – a do supervisor – conduzindo ao aprofundamento dos seus conhecimentos: *“a orientadora já tem outra perspectiva e, por exemplo, na questão das inferências, a orientadora já conhece e espera ver como os professores levam os alunos à construção de inferências” (EFEA).*

Nesta entrevista final, referiu também que esse crescimento científico e pedagógico-didáctico tinha sido reforçado pelos comentários e reflexões conjuntas que tinham sido feitos no decurso do processo de supervisão, salientando a importância da reflexão crítica sobre as práticas, próprias e alheias: *“... as críticas e comentários que nos são feitos fazem com que a gente cresça. Mas as coisas positivas que vai dizendo sobre o nosso desempenho e o que nós concluímos também.” (EFEA).*

Por outro lado, salientou a importância do trabalho colaborativo desenvolvido durante as sessões de formação: *“Também acho importante o trabalho que desenvolvemos aqui, o trabalho colaborativo, em equipa, em conjunto... Isso faz-nos chegar a novas conclusões.” (EFEA).*

No que se dizia respeito às suas expectativas relativamente ao programa de formação em que ia participar, nas suas respostas à entrevista inicial, o EA afirmou que esperava que este:

- contribuísse para uma melhoria global do seu desempenho, nomeadamente no que se referia a saberes científicos e pedagógico-didácticos, particularmente relacionados com a abordagem didáctica da compreensão na leitura: *“Acho que vamos melhorar, principalmente os erros que temos e... as expectativas são boas: vamos criar algo novo...” (EIEA)* e *“ao sairmos daqui vamos olhar com outros olhos, olhar melhor os textos ...” (EIEA);*

- lhe permitisse dar o seu contributo pessoal para o enriquecimento do mesmo: *“... nós vamos, se calhar, enriquecer, mas também vamos dar uma parte de nós...” (EIEA);*
- contribuiu igualmente para a melhoria do desempenho de outros profissionais com quem os participantes no programa em questão pudessem partilhar as suas aquisições: *“eles também sofrem muitas vezes dos nossos erros... as nossas lacunas também são as lacunas dos outros e assim os outros também podem enriquecer qualquer coisa... vão-se identificar...” (EIEA).*

Durante e após a implementação do programa de formação, o EA foi apresentando o seu parecer relativamente ao impacto deste programa no seu desenvolvimento profissional, em geral, e na melhoria das suas práticas, em particular:

- considerou que o programa tinha ultrapassado as suas expectativas iniciais;
- salientou a importância do trabalho colaborativo e da reflexão sobre a acção como meios promotores do seu crescimento profissional, escrevendo, numa das suas reflexões, que *“a prática só pode ser melhorada com a investigação, mas se esta for associada com o trabalho colaborativo permite aos intervenientes ter diferentes pontos de vista que, muitas vezes, são pontos de partida para outras conclusões.” (Ref1EA)* e ainda que *“O papel da reflexão é importante enquanto agente da aprendizagem, porque é sempre bom reflectirmos sobre os nossos erros e as nossas falhas na prática pedagógica.” (Ref1EA).*

De facto, a supervisão, aliada à formação, à reflexão partilhada e ao trabalho colaborativo, teve reflexos positivos no desempenho do EA, contribuindo para que a sua actuação em sala de aula fosse mais autónoma e o estagiário apresentasse maior segurança na promoção da construção de inferências por parte dos seus alunos no decurso da abordagem didáctica da compreensão na leitura por ele feita nas duas fases finais de observação de aulas.

6.2.2. Papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

A partir da análise das suas representações iniciais, pudemos verificar que o EA atribuía grande importância à inferência na compreensão em leitura e sentia que tinha dificuldades, enquanto leitor, em aceder aos sentidos implícitos dos textos e em

identificar as situações em que era necessário construir inferências: *“muitas dessas inferências... para nós... passam-nos... ao lado” (EIEA).*

A análise do seu desempenho inicial revelou que:

- no momento da concepção pedagógico-didáctica das aulas, antes da implementação do plano de formação, o EA apresentava dificuldades na identificação de situações que requeriam construção de inferências e na exploração dos sentidos implícitos dos textos; mesmo assim, nos seus planos de aula, conseguia prever o recurso a estratégias/actividades que lhe permitiriam conduzir os alunos à construção de inferências;

- em sala de aula, nem sempre o conseguia fazer.

Assim, nas duas primeiras aulas por nós observadas, o trabalho em torno da compreensão das ideias dos textos foi, sobretudo, direccionado para a apreensão do sentido literal. Apesar de terem ocorrido algumas situações pontuais em que professor e alunos construíram algumas inferências, a análise feita foi demasiado superficial.

Após a implementação do plano de formação, nas suas respostas à entrevista final, o EA considerou que o recurso à construção de inferências é indispensável para a compreensão textual e contribui não só para um melhor aprofundamento da apreensão das ideias do texto, mas também para prender o leitor e fomentar o gosto pela leitura, através da descoberta: *“... Isto cria o suspense e o gosto pela leitura e pela descoberta, e a construção de inferências parece que abre novos horizontes, enriquece... enriquece os conhecimentos do leitor.” (EFEA).*

Quanto ao seu desempenho, o EA fez progressos consideráveis, que se verificaram, quer no momento da conceptualização pedagógico-didáctica das aulas, quer no decorrer da leccionação das mesmas.

Antes da sua participação no programa de formação por nós supervisionado, a sua abordagem didáctica da compreensão na leitura centrava-se mais no sentido literal do texto, ou seja, numa abordagem mais superficial, pois o EA, enquanto leitor, não explorava muitos dos múltiplos sentidos do texto e, por conseguinte, também não conduzia os alunos a fazê-lo.

Após a implementação do plano de formação, passou a atribuir um papel mais importante à compreensão inferencial, identificando um maior número de situações em que era preciso conduzir os alunos para uma exploração mais aprofundada das ideias do texto, abrangendo também os sentidos implícitos.

Notou-se, pois, que se sentiu mais à vontade para trabalhar a inferência nas aulas, logo mais motivado também e isso reflectiu-se nos alunos, uma vez que estes reagiram melhor, participando mais activamente na compreensão textual: *“... quando começámos no início do ano a analisar um texto, na primeira leitura era tudo muito “básico”, mas depois começámos a ler um texto procurando outros sentidos, reportámo-nos para os conhecimentos prévios que os alunos tinham... depois eles conseguiam já estabelecer ligações com o mundo e com alguns conhecimentos que já tinham adquirido e conseguiam estabelecer uma ligação entre o contexto e transpô-lo para a actualidade.”* (EFEA).

6.2.3. Abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa

Na entrevista inicial, o EA considerava que a abordagem inferencial dos textos por parte do professor era importante, pois contribuía para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos alunos.

Acrescentava que a forma como cada professor orientava os alunos na compreensão do texto influenciava o modo como estes acediam ao seu sentido profundo. Neste âmbito, citava o seu exemplo pessoal, considerando que a sua tendência para analisar os textos de forma superficial resultava do facto de os seus professores, em sala de aula, não promoverem a construção de inferências no âmbito da compreensão dos textos: *“Normalmente... eu falo por mim... quando estou a analisar um texto é sempre de forma muito superficial... Se calhar é da experiência que tive... pessoalmente.”* (EIEA). Tendo em conta esta experiência pessoal, achava natural que se fizesse uma compreensão pouco aprofundada dos textos e considerava que era prática recorrente da maioria dos professores: *“... Mas os professores limitavam-se a fazer a exploração literal do texto.”* (EIEA).

Após a implementação do programa de formação por nós supervisionado, deixou expresso que, no seu caso particular, este tinha tido reflexos positivos no seu desempenho, nomeadamente no que se referia:

- à sua própria compreensão dos textos: *“olho para os textos de modo diferente”* (EFEA);

- ao seu conhecimento sobre o papel desempenhado pela construção de inferências na compreensão na leitura: *“... porque a partir daí comecei a reparar nos sentidos ocultos do texto, quando para mim o texto quase nunca tinha, ou eu limitava-me a procurar o sentido primeiro....”* (EFEA);

- à construção de inferências: *“Acho que ultrapassou as expectativas que estava à espera, porque... é assim... ao princípio era uma grande confusão para mim fazer inferências, parecia um bicho de sete cabeças, porque eu olhava para um texto, mas mais do ponto de vista literal e nunca pensava que podia comparar com o mundo real, nem olhava muito para o aspecto simbólico e, depois, quando se chega às conclusões tem lógica, faz sentido.”* (EFEA);

- à abordagem, em conjunto com os alunos, da compreensão inferencial do texto: *“... preocupei-me também em levar os alunos a esses sentidos escondidos e agora para o final notei que os alunos já chegavam a outras conclusões.”* (EFEA).

Também salientou que a melhoria do seu desempenho tinha conduzido à melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura: *“os alunos sobre qualquer palavra/passagem já faziam inferências sozinhos. Acho que consegui que eles chegassem lá também.”* (EFEA).

Ainda relativamente ao desenvolvimento da capacidade inferencial dos alunos, referiu que este projecto lhe tinha permitido, sobretudo, aprender a seleccionar estratégias didácticas para conduzir os alunos à mobilização de conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto.

Neste âmbito, destacou a abordagem da técnica do questionário oral feita no decorrer da formação que tinha frequentado, considerando que o seu melhor desempenho na *“formulação das perguntas para orientar os alunos para as inferências...*

fez com que os alunos ficassem mais sensibilizados e conseguissem responder melhor.” (EFEA).

No que se refere ao desempenho do EA, antes da implementação do programa de formação, este apresentou, quer no momento da concepção das aulas, quer no decorrer da sua leccionação, alguma preocupação com a construção de inferências, mas não conseguiu fazê-lo de forma eficaz junto dos alunos.

Nas aulas observadas na Fase 1, a sua dificuldade em orientar os alunos para a construção de inferências foi notória.

Tal situação teve razões de vária índole.

Antes de mais o próprio EA evidenciava dificuldades, enquanto leitor, em aceder aos sentidos implícitos do texto.

Depois também apresentava fragilidades ao nível de algumas competências científicas e pedagógico-didácticas, que comprometiam o seu bom desempenho. No que se refere às primeiras, apresentava lacunas na fluência discursiva, na formulação e reformulação das perguntas e no direccionamento do raciocínio lógico e do questionário para os objectivos que pretendia. Relativamente às segundas, salientavam-se dificuldades em colocar o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem e em ouvir com atenção as suas intervenções, aproveitando-as e incorporando-as no assunto da aula. Para além disso, as estratégias que utilizou na abordagem didáctica da compreensão na leitura nem sempre estiveram ao serviço da construção de inferências e estava muito preso ao que tinha definido no momento da preparação didáctica das aulas.

A conjugação de todos estes factores fez com que, nas primeiras aulas observadas, o EA tivesse construído muito poucas inferências, sem grande interligação entre si e sem que a compreensão do texto fosse entendida como um todo. A compreensão das ideias principais foi surgindo de forma fragmentada, sem encadeamento, centrada, essencialmente, no sentido literal do texto.

Nos poucos momentos em que o EA construiu algumas inferências com os alunos, fê-lo quase exclusivamente com base no texto (conduzindo à construção de inferências lógicas), com pouco recurso aos conhecimentos prévios dos alunos (que permitiriam a construção de inferências pragmáticas).

Do mesmo modo, não conseguiu desenvolver nos alunos uma capacidade de compreensão que promovesse a leitura autónoma, pelo que estes apenas deram respostas breves, muito sumárias, pois as perguntas formuladas pelo professor não estavam orientadas para uma compreensão que exigisse um raciocínio mais elaborativo.

No que se refere ao desempenho do EA, durante e após a implementação do plano de formação (Fases 2 e 3 de aulas observadas), pudemos verificar que se mostrou mais consciente da necessidade de recorrer à construção de inferências e já conseguiu conduzir melhor os alunos para essa construção, em sala de aula.

Os progressos foram notórios, sobretudo nos aspectos em que o EA revelava maiores dificuldades:

- centrou a sua atenção numa compreensão inferencial do texto, prevendo um maior número de situações em que era preciso recorrer à construção de inferências;
- passou a formular e a reformular melhor as perguntas e a direccioná-las para o que pretendia, o que fez com que os alunos chegassem com mais facilidade à compreensão dos sentidos implícitos do texto;
- procurou activar os conhecimentos prévios dos alunos importantes para se aprofundarem muitas ideias do texto;
- centrou mais o processo de ensino/aprendizagem nos alunos, ouvindo com mais atenção as suas intervenções e tentando, algumas vezes, aproveitá-las para se retirarem outras conclusões.

Contudo, o EA nem sempre conseguiu orientar os alunos para uma compreensão mais aprofundada, deixando-os pensar sobre o texto de forma autónoma, criativa.

Na entrevista final, revelou ter consciência disso mesmo, como podemos ver através de uma das respostas dadas: *“... ainda tenho dificuldades em levar os alunos às inferências criativas, porque é preciso ir mais além e estamos ali tão agarrados ao texto que ficamos na incerteza. Penso que poderia ter feito perguntas em que os remetesse para outras coisas, (...) ou seja, ir para além do texto, penso que não investi aí o suficiente.”* (EFEA).

Podemos concluir que as representações do EA relativamente ao seu desempenho estavam bastante próximas do que ele efectivamente era capaz de fazer.

6.3. Paralelo entre a evolução das representações do Estagiário B e do seu desempenho em termos de abordagem didáctica da inferência na compreensão na leitura

6.3.1. Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários

Ainda antes de termos dado início ao programa de formação, o EB considerava que a supervisão podia ter um contributo fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo devido à experiência do supervisor relativamente ao supervisando: *“... A nossa orientadora tem outra experiência que nós não temos, vamos aprender com isso, como é óbvio! Somos “novatos”, temos pouca experiência e uma pessoa que tenha mais vai ser muito enriquecedor para nós, para o nosso futuro.”* (EIEB).

Considerava que o programa de formação poderia contribuir para esse enriquecimento pessoal e profissional e acreditava que iria ter repercussões positivas, igualmente, junto dos alunos, alargando as suas competências no domínio da compreensão na leitura.

Para além disso, deixou expresso que esta formação poderia motivar outros professores a empreenderem projectos deste género e a desenvolverem atitudes de mudança, baseadas na cooperação e no trabalho de equipa: *“É óbvio que vai ser muito importante, até para esses professores que se calhar não tiveram esse acompanhamento enquanto estagiários, enquanto estiveram a fazer a sua formação profissional. Se calhar não tiveram esse acompanhamento e vai ser bom também para eles. É sempre altura de mudar, pode ser tarde, mas é sempre bom, até porque temos alunos do outro lado que vão crescer com isso, vão crescer com o ensinamento que nós lhes vamos dar, vão aprender com esse ensinamento. Se nós não o tivermos, dificilmente eles chegarão lá sozinhos.”* (EIEB).

Na entrevista final, o EB confirmou a importância do supervisor na orientação do processo de formação dos supervisandos: *“... quando conduzidos por alguém mais experiente, mais facilmente conseguimos lá chegar.” (EFEB).*

Referiu, também, que o papel do supervisor teve consequências positivas na sua formação, permitindo *“aprender e desaprender para empreender de modo diferente”*. Numa das suas reflexões, escreveu: *“foi muito agradável trabalhar textos com alguém muito mais experiente e competente, poder aprender agindo, errando e reflectindo o erro, formulando e reformulando...” (Ref4EB).*

Entendia igualmente que a supervisão permitia a reflexão partilhada e possibilitava a aprendizagem e a construção de conhecimento. *“É muito importante porque, lá está, reflectimos sobre o nosso trabalho com alguém mais experiente do que nós, que nos pode transmitir essa experiência e esse modo de actuar e, a partir daí, nós aprendemos, até porque aprendemos com os nossos erros...” (EFEB).*

Quanto ao programa de formação em que participou, considerou que tinha sido muito importante ter tido esta experiência na sua formação inicial e uma oportunidade única para trabalhar a inferência: *“... achei muito interessante e útil. Gostei muito de trabalhar este tema da inferência e não é todos os dias que os professores estagiários têm esta possibilidade.” (EFEB).*

Quanto ao impacto do programa de formação, o EB considerou que este tinha suplantado as suas expectativas iniciais e via-o como bastante enriquecedor, por vários motivos:

- tinha fomentado a reflexão sobre as práticas, abrindo portas para o desenvolvimento profissional: *“A reflexão enriquece os nossos conhecimentos sobre o ensino e o processo de aprendizagem, ajudando-nos a tomar decisões no futuro, uma vez que nos leva a questionar as nossas práticas para melhorá-las e compreendermos o que foi feito.” (Ref1EB);*

- aliando a supervisão à reflexão e ao trabalho colaborativo, tinha possibilitado a (re)construção do conhecimento pessoal e profissional e a melhoria das práticas: *“Ora... o papel da supervisão, acho que foi dos mais importantes” (EFEB); “...Pensámos a nossa prática pedagógica. Ao reflectirmos acerca do nosso desempenho, com alguém mais*

experiente conseguimos evoluir e perceber ou distinguir o que realmente é fundamental e o que é acessório numa aula.” (Ref4EB); “O trabalho, quando colaborativo, torna-se mais produtivo e enriquecedor, pois podemos trocar impressões acerca do que pretendemos realizar (...) descobrimos novos caminhos (...), para além de ouvirmos uma outra opinião e interpretação, que pode até ser pertinente e sobre a qual nós não nos tínhamos debruçado.” (Ref1EB);

- tinha revelado a investigação-acção como meio para promover o desenvolvimento da autonomia: *“Penso que a investigação-acção contribui para a promoção da nossa autonomia profissional, pois investigamos, agimos e reflectimos acerca da nossa prática pedagógica.” (Ref1EB).*

Referiu, igualmente, que o facto de o programa de formação ter sido centrado na prática tinha possibilitado uma melhor execução, um melhor desempenho, pois facilitara o estabelecimento da ligação entre a teoria e a prática: *“As sessões do plano de formação ajudaram muito. Estou-me a recordar (...) construimos perguntas/respostas e a partir dessas perguntas chegar aos sentidos escondidos do texto... acho que foi muito importante para mim ver em termos práticos como fazer, com que estratégias...” (EFEB).*

Na sua opinião, a formação tinha contribuído para a melhoria do seu desempenho em sala de aula, pois tinha aprendido *“como conduzir os alunos a determinadas conclusões, como levá-los a inferir sentidos implícitos num determinado texto, como torná-los leitores autónomos “ e “(...) como reflectir sobre os seus actos, como trabalhar cooperativamente, como inferir sentidos, como investigar e agir em sala de aula....” (Ref4EB).*

De facto, a formação teve repercussões positivas no desempenho do EB, levando-o a reflectir melhor sobre a sua prática e a recorrer a estratégias direccionadas para o desenvolvimento da compreensão inferencial dos textos, quer enquanto leitor, quer enquanto docente.

6.3.2. Papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

No momento da entrevista inicial, o EB considerava que a inferência na compreensão em leitura era indispensável, pois sem ela a compreensão do texto ficava incompleta.

Tinha a percepção de que o professor tinha um papel importante na condução dos alunos na construção de inferências e entendia que, se o professor não compreendesse o sentido profundo do texto, os alunos dificilmente acederiam a ele, ou seja, que a compreensão do texto pelo professor condicionava a sua compreensão por parte dos alunos: *“... para compreendermos o sentido global de um texto temos que fazer sempre inferências, se não as fizermos fica um bocado deficiente essa compreensão... p’ra nós e, neste caso, como vamos ser professores, para os alunos, porque se vai reflectir neles, não é?... o nosso ensino, a nossa forma de ver um texto.” (EIEB).*

Durante e após a implementação do programa de formação, o EB considerou que tinha passado a abordar os textos de modo diferente do que fazia no início, pois recorria com maior frequência à construção de inferências e tinha mais êxito na tentativa de levar os seus alunos a fazê-lo também: *“Acho que foi importante, porque eu própria não o fazia dessa maneira e agora penso num texto, recorrendo à inferência. Acho também que alterei a forma como conduzia os alunos para as inferências antes e como os conduzo agora. Acho que houve alteração porque eu própria passei a fazê-lo nas minhas leituras autónomas.” (EFEB).*

No respeitante ao seu desempenho inicial, o EB valorizava a compreensão inferencial, mas nem sempre o fazia de forma articulada, tendo em conta o sentido global das ideias do texto. De igual modo, raramente recorria aos seus conhecimentos prévios ou aos dos alunos para explorarem determinados sentidos do texto, de forma mais aprofundada.

Nas Fases 2 e 3, durante e após o projecto de formação, o EB passou a direccionar melhor a compreensão textual para a construção de inferências e a ter mais facilidade em levar os alunos a mobilizar e activar os seus conhecimentos prévios para construir inferências durante a compreensão na leitura.

Para além disso, teve consciência de que tinha passado a utilizar estratégias mais diversificadas e melhor direccionadas para essa compreensão mais aprofundada das ideias do texto.

6.3.3. Abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa

Antes de iniciar a formação, o EB considerava que o professor desempenha uma função importante no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos seus alunos, fazendo despertar neles a necessidade de descobrir sentidos implícitos nos textos e orientando-os nesse processo de descoberta e aprofundamento: *“Nós é que vamos (...) criar esse (...) despertar nos alunos para um outro sentido no texto e não apenas o sentido literal (...), o professor vai conduzir os alunos nesse pensamento sugerido pelo texto...” (EIEB).*

Referiu que, enquanto aluno, os seus professores tinham trabalhado a inferência nas aulas e que isso tinha contribuído para que ele próprio lhe atribuísse um papel importante. Acrescentou, todavia, que nem sempre isso acontece e que, de facto, muitos professores não aprofundam com os alunos os sentidos implícitos dos textos em estudo. Considerou que esta situação decorria, provavelmente, da formação que cada professor tinha recebido: *“Isso dependerá possivelmente da experiência que cada professor teve e se calhar da sua própria formação de professores.” (EIEB).*

Durante e após o programa de formação, o EB revelou atribuir um papel fundamental ao professor na melhoria do desempenho dos alunos em compreensão na leitura, considerando que lhe cabia a função de activar e desenvolver junto dos discentes a necessidade de descoberta dos sentidos implícitos nos textos: *“... O papel do professor é esse, precisamente, supervisioná-los e conseguir levá-los a que cheguem a determinadas conclusões. É de certa forma um mediador.” (EFEB).*

Referiu a importância do questionário oral como estratégia didáctica promotora do desenvolvimento da construção de inferências por parte dos alunos: *“É através delas que o aluno vai chegar ao sentido do texto, ou seja, é através dessas perguntas que nós*

vamos retirar conclusões do aluno. Daí que seja importante a formulação e a reformulação das perguntas, porque às vezes eles não chegam logo à primeira...” (EFEB).

Acrescentou que, para uma compreensão eficaz do texto, o aluno precisava também de recorrer aos seus conhecimentos prévios, cabendo ao professor orientá-lo nesse processo, de modo a que os active e os coloque ao serviço da compreensão do texto: *“Somos nós que muitas vezes temos que os activar nos alunos, tentar ir ao encontro dos conhecimentos prévios que os alunos têm (...) acho importante também que o professor explicita aos alunos, dizer-lhes que eles têm que recorrer aos conhecimentos prévios para compreender o texto e dizer-lhes como é que ele próprio faz...” (EFEB).*

No que se refere ao seu desempenho, na Fase 1 de observação de aulas, apesar de revelar uma maior preocupação com a compreensão inferencial e prever um maior número de situações que remetiam para a construção de inferências do que o EA, em sala de aula, o EB nem sempre conseguia conduzir os alunos com eficácia para a exploração aprofundada das ideias do texto. Esta surgia fragmentada e demasiado centrada na sua compreensão pessoal do texto.

Também tinha dificuldade em formular adequadamente as perguntas e as direccionar para o pretendido e centralizava demasiadamente em si a condução de todo o processo de ensino/aprendizagem. Do mesmo modo, não recorreu a conhecimentos prévios, nem seus, nem dos alunos, para construir inferências que permitissem apreender alguns sentidos implícitos dos textos em estudo.

No decurso e após a implementação do plano de formação, o EB fez progressos notórios, sendo de destacar:

- a descentralização da aula, colocando a tónica na figura do aluno;
- um maior envolvimento dos alunos no processo de compreensão na leitura;
- a melhor utilização da técnica do questionário oral, ao serviço da construção de inferências;
- a mobilização mais eficaz dos conhecimentos prévios indispensáveis para a compreensão de alguns sentidos implícitos nos textos em estudo;
- um melhor aproveitamento das intervenções dos alunos, para a exploração de sentidos implícitos que ele próprio não tinha detectado.

Notou-se, contudo, que tinha ainda alguma dificuldade em conduzir os alunos à construção de inferências criativas/elaborativas.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

7.1. Introdução

As conclusões deste estudo assentam, essencialmente, na análise dos dados relativos às representações dos estagiários, implícitas nas respostas dadas às entrevistas iniciais e finais, e ao desempenho antes, durante e após a sua participação no programa de formação por nós supervisionado, avaliado a partir de aulas por eles leccionadas, bem como nos resultados do cruzamento dos perfis iniciais e finais dos estagiários relativos a estes dois aspectos.

Relembrámos que, sempre que necessário, recorreremos ainda a dados recolhidos nas reflexões escritas apresentadas pelos dois estagiários e às nossas próprias notas de campo, tomadas durante as sessões de formação que levámos a cabo no âmbito do programa por nós supervisionado.

Pretendemos, neste momento, apresentar uma síntese dos aspectos que considerámos de maior relevo, tendo em conta as linhas principais que nortearam este estudo.

7.2. Conclusões

7.2.1. Relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários

Este estudo permitiu constatar que, de facto, a supervisão desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores.

Podemos afirmá-lo, tendo em conta não só a evolução das representações dos estagiários, como também as repercussões que a supervisão teve no seu desempenho em sala de aula e, através dele, na melhoria do desempenho dos seus alunos.

Relativamente a este assunto, o EB referia, num dos seus textos de reflexão: *“Trabalhei muito e observei muitas aulas de alguém muito mais experiente do que eu (supervisora). Com ela evolui bastante na minha prática pedagógica (daí a grande importância da supervisão), pois, para além da observação da sua acção em sala de aula, havia o outro lado, a reflexão sobre a aula que eu própria ia reger e uma posterior*

reflexão sobre a mesma, após a aula dada. Com isto, pensámos os erros que cometemos e ao mesmo tempo o que correu bem e devemos manter e/ou aperfeiçoar. Pensámos a nossa prática pedagógica.” (Ref4EB).

É de salientar que, durante o programa de formação, a relação supervisiva se fez em sentido bilateral, sobretudo com base no trabalho colaborativo, envolvendo entreajuda e ainda partilha e co-construção de saberes e estratégias.

É de realçar que a reflexão partilhada e a procura de soluções conjuntas para as dificuldades que se apresentavam foram possibilitando o crescimento dos supervisandos, mas também do supervisor.

Na reflexão já referida, o EB escrevia também: *“Ao reflectirmos acerca do nosso desempenho, com alguém mais experiente conseguimos evoluir e perceber ou distinguir o que realmente é fundamental e o que é acessório numa aula.” (Ref4EB).*

Paralelamente à reflexão sobre a acção, o recurso à reflexão na acção e para a acção, incrementou positivamente o conhecimento e melhorou as práticas.

Apesar da sua curta duração, o programa de formação também possibilitou o desenvolvimento de estratégias que visavam uma melhoria do desempenho dos estagiários no que se referia à compreensão na leitura, quer enquanto leitores, quer em sala de aula. A concepção e discussão de estratégias direccionadas para a prática, que teve lugar durante as sessões de formação, permitiu desenvolver nos formandos competências em compreensão na leitura, em termos da construção de inferências para elucidação de sentidos implícitos nos textos em estudo, e mobilizar estratégias orientadas para o desenvolvimento desta capacidade nos seus alunos.

A este respeito, o EA referia numa das suas reflexões: *“Gostei muito desta acção, porque se revelou interessante, na medida em que pude estar em contacto com outros textos e paratextos, de forma a poder fazer analogias.” (Ref4EA).*

A reflexão sobre a acção, feita nas sessões de formação, permitiu identificar dificuldades/fragilidades e, a partir da investigação e do trabalho colaborativo, enfrentá-las e tentar resolvê-las reformulando as práticas, de modo a dar o papel central ao aluno, como elemento principal de todo o processo de ensino/aprendizagem, e fazendo do professor um agente mediador.

Tomando consciência da importância deste processo, EB escrevia numa reflexão: *“Esta acção foi muito importante para o meu desempenho em sala de aula, pois com ela aprendi como conduzir os alunos a determinadas conclusões, como levá-los a inferir sentidos implícitos num determinado texto, como torná-los leitores autónomos, assim como, eu própria, aprendi como reflectir os meus actos, como trabalhar cooperativamente, como inferir sentidos, como investigar e agir em sala de aula tendo em conta essa investigação, de modo a tornar o meu trabalho cada vez mais rentável e proveitoso.” (Ref4EB).*

Este programa permitiu ainda identificar necessidades de formação dos estagiários relativas àquele momento e perspectivar necessidades futuras.

Uma outra mais valia do programa de formação por nós supervisionado foi, sem dúvida, a possibilidade de conceber e implementar projectos de investigação-acção centrados na construção de inferências, no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura e, sobretudo, avaliar a sua operacionalização e a sua eficácia, com vista a uma eventual reformulação.

Este aspecto da nossa intervenção revelou-nos quão importante pode ser a investigação-acção, quer como estratégia de formação de professores (levando à reflexão crítica sobre as suas práticas), quer como metodologia de trabalho do próprio professor (tendo em vista a melhoria do desempenho dos seus alunos), quer ainda como metodologia de investigação em Educação pura e simplesmente.

7.2.2. Relativas ao papel da inferência em compreensão na leitura

No que se refere ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura, podemos concluir que o nosso programa de formação permitiu mudar algumas formas de pensar e de agir, quer nos supervisandos, quer no supervisor.

Deste modo, despertou nos estagiários a necessidade de recorrerem com maior frequência à compreensão inferencial, enquanto leitores, e aquando da exploração dos textos, em sala de aula, com os seus alunos.

No caso do EA, esse “despertar” ainda foi mais notório, uma vez que era o que abordava os textos de forma mais literal e também o que estava menos habituado a

compreender os textos através do recurso à construção de inferências. O próprio estagiário revela ter tomado consciência desse facto: *“Com esta acção aprendi a ver o sentido escondido dos textos. Muitas vezes analisava os textos sem qualquer preocupação com o sentido conotativo. Agora, depois da participação neste plano de formação, encontro-me mais preparado e vejo os textos com outros olhos, já prestando atenção aos múltiplos sentidos.”* (Ref4EA).

A construção de inferências passou, deste modo, a fazer parte integrante da sua compreensão textual, o que não acontecia antes ou, se acontecia, era feito apenas pontualmente.

Os estagiários sentiram-se também mais motivados para a leccionação dos textos e tentaram motivar melhor os alunos, através do processo de descoberta conjunta. É o que nos diz o EA, numa passagem de uma das suas reflexões: *“Pude também constatar que a construção de inferências é importante para compreender o texto e motivar os alunos, pois desperta a curiosidade para descobrir outros sentidos escondidos.”* (Ref4EA).

Sobretudo no que se refere ao EB, possibilitou um desenvolvimento de competências inferenciais, que já esboçava na sua actividade enquanto leitor, e implementar, em sala de aula, estratégias que permitissem aos alunos desenvolverem, também eles, essas mesmas competências: *“A partir da construção de inferências (base das nossas acções) conseguimos desenvolver esse espírito crítico e autonomia nos discentes, não apenas construindo inferências lógicas e facilmente dedutíveis, mas também, e principalmente, pragmáticas e criativas.”* (Ref2EB).

Permitiu, igualmente, a supervisandos e supervisor, identificar dificuldades no âmbito da compreensão em leitura e procurar estratégias para as ultrapassar.

Aliada à importância do recurso à inferência para uma compreensão mais aprofundada dos textos, surgiu a necessidade de activar/mobilizar conhecimentos prévios do professor e dos alunos como estratégia para compreender determinados sentidos implícitos nos textos em estudo.

Sendo assim, o desenvolvimento da compreensão inferencial possibilitou desenvolver outras competências inerentes a aspectos pedagógico-didáticos em geral e

à compreensão na leitura em particular. A este respeito o EA escreveu, numa das suas reflexões: *“As aprendizagens feitas nesta acção têm-se revelado muito proveitosas, porque nos permitem ir mais além do sentido literal do texto, permitindo que nós, enquanto docentes, possamos despertar nos alunos os conhecimentos prévios que estes têm do mundo e levá-los a que os relacionem com os sentidos que estão presentes no texto.”* (Ref1EA).

7.2.3. Relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa

No que se refere à abordagem didáctica da inferência, podemos concluir que os estagiários fizeram bastantes progressos, desde a Fase 1 até à Fase 3. O modo como abordaram os textos modificou-se significativamente.

A participação neste programa de formação permitiu aprofundar conhecimentos sobre a compreensão na leitura, em geral, e o recurso à construção de inferências, em particular, ou seja, relativos à activação de processos tendo em vista a descoberta de sentidos implícitos nos textos. A activação desses processos facilitou a articulação leitor-texto-contexto, de modo a entender a compreensão de um texto como o resultado da conjugação destas três variáveis.

Possibilitou, igualmente, verificar que esses processos se vão construindo gradualmente e que o professor tem um papel fundamental em ajudar os alunos a estabelecerem essas relações, quer através do recurso ao próprio texto, quer através da activação de esquemas mentais e do recurso a conhecimentos prévios. Neste sentido, mostrou que é fundamental que os alunos desenvolvam competências inferenciais, de modo a tornarem-se leitores pensantes, autónomos, capazes de recorrer à mobilização de estratégias de compreensão leitora e de se tornarem leitores críticos e criativos. A este respeito o EB concluiu: *“A participação neste programa de formação foi de grande importância para o meu desenvolvimento profissional, pois é nosso objectivo, enquanto professores de Português, despertar e activar os conhecimentos prévios dos nossos alunos para uma interpretação própria e fundamentada do que lêem, tornando-os, desta forma, leitores autónomos.”* (Ref4EB).

Após a análise dos dados relativos ao seu desempenho, pudemos observar que ambos os estagiários passaram a recorrer com mais frequência à construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Neste sentido, a alteração do seu desempenho teve interferências no processo de aprendizagem dos alunos, que mostraram compreender melhor os textos e aceder mais facilmente aos sentidos menos óbvios e ganharam maior gosto pela compreensão em leitura, participando mais activamente nas aulas. Para além disso, a sua autonomia enquanto leitores foi-se alicerçando, apesar de ainda se mostrar titubeante em alguns momentos.

A acrescentar ao que foi referido, notou-se que os alunos e os estagiários se envolveram mais na procura conjunta de soluções e na descoberta dos sentidos implícitos do texto, recorrendo, com maior frequência, a estratégias que permitiam aceder a esses sentidos implícitos.

As várias etapas inerentes ao acto de ler (*pré-leitura, leitura e pós-leitura*) foram também objecto de enfoque e de reflexão durante a formação, no sentido de se encontrarem estratégias que permitissem preparar para a leitura do texto, desenvolver a compreensão do mesmo durante o próprio acto de leitura e abrir horizontes para um maior aprofundamento, após a leitura.

Em suma, através da análise dos dados recolhidos, sobre as representações dos estagiários e o seu desempenho, pudemos constatar que este programa de formação permitiu uma melhor apreensão das ideias do texto e das relações entre elas e, assim, facilitar a identificação das suas ideias principais, de modo a possibilitar uma compreensão mais abrangente do mesmo, por parte dos estagiários.

O seu maior à vontade neste domínio científico deu-lhes maior confiança e levou-os a desenvolver competências pedagógico-didáticas essenciais para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, em termos gerais e no que se refere à compreensão na leitura associada à construção de inferências para a apreensão dos sentidos implícitos dos textos em estudo:

- melhorar o recurso à técnica do questionário e a formulação de perguntas;

- envolver mais eficazmente os alunos nesse processo, de modo a terem uma intervenção mais activa e mais participativa na compreensão em leitura;
- incrementar o seu gosto pela leitura e motivá-los para a compreensão inferencial dos textos.

Obviamente, este melhor desempenho por parte do professor acarretou uma melhoria por parte dos próprios alunos, que pareciam mais autónomos na compreensão dos textos estudados nas aulas e também mais críticos e criativos.

Os próprios estagiários sentiram que a intervenção didáctica centrada num tópico específico – a abordagem da inferência, aquando da compreensão em leitura no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa – abriu caminho para aprendizagens mais vastas, como referiu um deles: *“Para além de ter sido de grande utilidade na minha formação, foi muito agradável trabalhar textos (...) e, sobretudo, conhecer este ‘mundo fantástico’ que é a inferência e todo o seu contributo na leitura, no ensino, na aprendizagem, no mundo...” (Ref4EB).*

7.3. Sugestões pedagógico-didáticas

7.3.1. Relativas ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários

Antes de mais, entendemos que é necessário mudar atitudes e formas de agir. O trabalho colaborativo deverá fazer parte do quotidiano profissional dos professores, pois é nele que assenta uma parte da sustentabilidade do desenvolvimento profissional. Não aprendemos sozinhos. É através da partilha, da troca de ideias, de conhecimentos, de experiências que se evolui.

Será importante, também, que se assuma que a figura do supervisor é essencial para a dinamização e coordenação desse trabalho, pois em todos os grupos tem de haver alguém que oriente, que coordene.

É fundamental que se encare o supervisor como alguém que tem um outro olhar, mas que, ao mesmo tempo, também está numa situação de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Para além disso, é imprescindível que os professores se habituem a reflectir sobre as suas práticas, com vista a assumirem atitudes de mudança e de renovação. Logo, esta reflexão não deverá ser pontual, mas sim continuada, numa procura permanente da melhoria.

Julgamos, igualmente, que o trabalho de investigação-acção deve ser encarado como algo importante para a sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que articula teoria e prática. Por conseguinte, deve começar a fazer parte das práticas profissionais dos professores e dos seus formadores.

7.3.2. Relativas ao papel atribuído à inferência em compreensão na leitura

Consideramos que a inferência tem um papel importantíssimo em compreensão na leitura e pudemos confirmar isso mesmo através deste estudo. De facto, sem o recurso à construção de inferências, não é possível apreender sentidos implícitos nos textos, que ocupam um lugar de relevo na apreensão das ideias por eles veiculadas e, consequentemente, na identificação das suas ideias principais.

Deste modo, entendemos que os professores devem tomar consciência das suas dificuldades neste domínio e procurar superá-las, recorrendo ao auto-didactismo ou a formação centrada neste aspecto da compreensão na leitura. Só melhorando o seu desempenho pessoal serão capazes de levar os seus alunos a melhorarem o deles.

Além disso, deverão reflectir sobre as estratégias a que recorrem para construir inferências no decurso da compreensão na leitura, para apreensão de sentidos implícitos nos textos. Só assim poderão identificar o tipo de competências que precisam de desenvolver nos seus alunos.

Essa consciência levá-los-á a recorrer à construção de inferências, aquando da abordagem da compreensão na leitura com os seus alunos em sala de aula. Cabe ao professor dar aos seus alunos as ferramentas necessárias para eles irem ganhando cada vez mais autonomia na compreensão dos textos.

Eis o tópico que tratamos na próxima secção deste capítulo.

7.3.3. Relativas à abordagem da inferência em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da língua portuguesa

No que se refere à abordagem da inferência em compreensão na leitura, consideramos que é fundamental que os professores motivem os alunos para a construção de inferências durante este processo e os ajudem na mobilização de estratégias conducentes a este resultado.

Para tal, é imprescindível que os professores reflectam sobre as suas práticas e trabalhem colaborativamente, no sentido de encontrar estratégias diversificadas que possibilitem aos alunos, e a si mesmos enquanto leitores, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

É igualmente necessário que os professores mostrem aos alunos, em sala de aula, quais as estratégias de que se socorreram para compreenderem os sentidos implícitos nos textos, de modo a que estes as adoptem também e se tornem progressivamente leitores mais autónomos.

Através do estudo que fizemos, tomámos consciência da importância de que se reveste a formação dos professores no âmbito da abordagem da compreensão na leitura, implicando que sejam contemplados domínios como o da interacção verbal em sala de aula, nomeadamente no que se refere à formulação de perguntas direccionadas para a construção de inferências e a mobilização de conhecimentos prévios fundamentais para a compreensão dos textos.

7.4. Limitações do estudo e sugestões para futuros estudos

Qualquer projecto de investigação apresenta, inevitavelmente, algumas limitações. Obviamente, o nosso estudo não constitui excepção.

No nosso caso, a limitação mais relevante prendeu-se com o factor tempo. Dado o tempo limitado de que dispúnhamos, o programa de formação teve uma duração curta, o que foi sentido, quer pelos estagiários, quer por nós, e condicionou o processo de formação.

Esta limitação temporal prendia-se não só com a disponibilidade dos estagiários que participaram no programa de formação por nós supervisionado, como também com o prazo previsto para a realização da dissertação que tínhamos de respeitar.

Com mais tempo, poderíamos ter aprofundado a formação em construção de inferências propriamente dita e de áreas co-relacionadas, como é o caso da abordagem didáctica das estratégias de mobilização de conhecimentos prévios e o recurso ao questionário oral no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Outra das limitações ao nosso estudo prendeu-se, sem dúvida, com o número reduzido de formandos (dois estagiários), que não permitiu que este tivesse uma maior abrangência, quer no que se refere às representações, quer no que diz respeito ao desempenho.

Para além disso, o facto de o nosso programa de formação ter sido implementado unicamente na formação inicial de professores, uma vez que não conseguimos estendê-lo à formação contínua, restringiu as potencialidades deste projecto.

Por conseguinte, parece-nos pertinente apresentar algumas sugestões para estudos futuros.

A mais relevante tem a ver com a necessidade de se apostar em programas de formação de professores desta natureza de maior duração, que os ajudem a reflectir sobre as suas práticas e, a partir daí, reformular a sua actuação, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas pensando sobretudo nas repercussões dessa actuação na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Obviamente, estes programas de formação devem surgir, quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores.

O estudo por nós realizado exigiu um trabalho reflexivo, que deixa antever a importância da criação de espaços de discussão e reflexão partilhada, onde haja lugar para a troca de conhecimentos, de ideias, de experiências e onde a entreajuda e o trabalho colaborativo sejam uma realidade, tendo como finalidade última o sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

BIBLIOGRAFIA:

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (org.) (2001) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artemed Editora.

ALARCÃO, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Edições Almedina.

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M., C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

BARDIN, L. (1979) *Análise de Conteúdo*. s.l.: Personna (trad.).

BARRÉ-DE-MINIAC, C., BRISSAUD, C., RISPAIL, M. (dir.) (2004). *La Littéracie. Conceptions Théoriques et Pratiques d'Enseignement de la Lecture-Ecriture*. Paris: L'Harmattan.

BARROSO, J. (1999). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).

BORGES, L. C. G. (1998). *A capacidade inferencial na compreensão em leitura. Um contributo didáctico e uma experiência de supervisão no contexto da formação contínua de professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BRITO, E. B. C. (2002). *Para uma leitura possível do texto narrativo literário no Ensino Básico: dos textos programáticos às práticas pedagógicas*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CABRAL, A. P. S. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no Ensino Superior e sucesso académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CABRAL, M. L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Superior*. Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

CACHAPUZ, A. F., SÁ-CHAVES, I., PAIXÃO, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos do Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CARMO, H., FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARREIRA, J. (2000). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARREIRA, J., SÁ, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In: SÁ, M. H. A., ANÇÃ, M. H. e MOREIRA, A., *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-83). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.

CORREIA, I. M. (2002). *Contributos da compreensão na leitura para o desenvolvimento da competência escrita: representações de professores e alunos do 5º ano*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COUTINHO, M. A. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

CRÓ, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

De ANDRÉ, M. E. (2005). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus Editora.

De MARRAIS, K. B. (1998). *Inside Stories: Qualitative Research Reflexions*. Mahwah, New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

DIJK, T. A. van, KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

ESTEVES, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. et al., (2002). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J. (coord.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.

- FOUCAMBERT, J. (1994). *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artmed (trad.).
- FREIRE, P. (1992). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (1993) *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. 10ª ed. (pp. 27-38). São Paulo: Editora Olho D'Água.
- GAGNÉ, G. et al. (1989). *Recherches en Didactique et Acquisition du Français Langue Maternelle*. Tome I. Bruxelles: Éditions Universitaires.
- GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA (trad.).
- GIASSON, J. (2004). *La lecture. De la Théorie à la Pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- GOLDHAMMER et al. (1980). *Clinical Supervision: special methods for the supervision of teachers*. Nova Y: Holt, Rinehart and Winston.
- GOODMAN, K. S. (1973). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit: Wayne State University Press.
- GOODMAN, K. S. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do seu desenvolvimento. In FERREIRO, E. E PALÁCIO, M. G., *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas (trad.). (pp. 11-22).
- HÉBERT, M. L. et al. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. (trad.)
- IRWIN, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice-Hall.
- IRWIN, J. W. (1986). *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- KLEIMAN, A. (1989). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes (trad.).

LAUREL, M. H. A. (coord.) (2006). *Leituras Excêntricas. Jornadas de Reflexão em torno da Leitura Literária, suas Práticas e Conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LECOCQ, P. (ed.) (1992). *La Lecture. Processus, Apprentissage, Troubles*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

LESSARD-HÉBERT, M. et al. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).

LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. A., PACHECO, J. A. (org.) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

LOPES da SILVA, M. D. (1996) *Práticas Educativas e Construção de Saberes-Metodologias de Investigação-Ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MELLO, C., SILVA, A., LOURENÇO, C. M. et al. (org.) (2002). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas/Pé de Página Editores.

MESERANI, S. (1995). *O Intertexto Escolar. Sobre Leitura, Aula e Redação*. São Paulo: Cortez Editora.

NETO-MENDES, A. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo – das políticas educativas às práticas docentes. In J. P. Janicas (coord.). *O professor no Séc. XXI Formação e Intervenção*. (pp. 76-97). Coimbra: Centro de Formação Agora.

MOREIRA, M. A. (2003). *O Diário Colaborativo de Investigação-Ação na Formação de Professores Supervisores*. Braga: Universidade do Minho.

O'DONOGHUE, T., PUNCHM, K. (2003). *Qualitative Education Research in Action. Doing and Reflecting*. London and New York: Routledge Falmer.

OLIVEIRA, L., PEREIRA, A., SANTIAGO, R. (orgs.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, M. L. A. (2001). *Para uma didáctica textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora (trad.).

PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó (trad.).

PIAGET, J. (1967). *La Psychologie de l'Intelligence*. Paris: Librairie Armand Colin.

PIMENTA, J. M. R. (2005). *O Processo de Compreensão Leitora: o desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8º ano de escolaridade*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

PRAIA, M. (1991) *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Rio Tinto: Edições ASA.

RECIO, R. V., RASCO F. A. (coord.) (2003). *Introducción a los Estudios de Casos. Los Primeros Contactos com la Investigación Etnográfica*. Ediciones Aljibe.

- RIBEIRO, J. M. (2002). *Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur*. Lisboa: Edições Rumo.
- SÁ, C. M. (2004). *Leitura e Compreensão Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: Algumas Sugestões Didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portefólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, M. H. A., ANDRADE, A. I. (2002). *Processos de Interação Verbal em Aula de Línguas. Observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARDINHA, M. G. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- SEQUEIRA, F., CASTRO, R. V., SOUSA, M. L. (1989). *Ensino da Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, E. T. (1991). *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- SILVA, E. T. (2003). *Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, E. T. (2003) *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, E. T. (2003) *Leitura em curso*. Campinas: Autores Associados.
- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOLE, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed (trad.).
- TAVARES, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Porto: CIDInE.

TAVARES, J., ALARCÃO, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

VIEIRA, F., MOREIRA M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M., FERNANDES, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

YIN, R. K. (1988). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: Sage.

LEGISLAÇÃO:

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LBSE). Lei nº46/86, de 14 de Outubro.

PROGRAMA “Formação de Professores – FOCO”. Despacho 130/ME/92.

PROGRAMA OPERACIONAL DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL (PRODEP). Despacho 299/ME.

PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA OS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS TECNOLÓGICOS, (10º, 11º e 12º Anos). Homologado em 23/05/2001 (10º Ano) e 25/03/2002 (11º e 12º Anos).

Outros:

Dicionário Mais, (1997). Lisboa: Lisboa Editora

Dicionário de Língua Portuguesa, (2007). Porto: Porto Editora.

ANEXOS

GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL

TEMA: Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário

OBJECTIVOS GERAIS:

- Identificar e caracterizar as representações de professores estagiários de Português no Ensino Secundário sobre:

- o papel desempenhado pela construção de inferências em compreensão na leitura;
- estratégias por eles utilizadas na construção de inferências em compreensão na leitura;
- estratégias didácticas de abordagem da construção de inferências no âmbito do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura;
- papel desempenhado pela supervisão no desenvolvimento profissional dos professores;
- importância da participação em projectos de formação centrados na reflexão sobre as práticas e na co-construção de conhecimento para o desenvolvimento pessoal dos professores.

- A partir da informação recolhida e em parceria com os professores estagiários, reflectir sobre:

- as estratégias por eles utilizadas na construção de inferências em compreensão em leitura;
- estratégias didácticas a utilizar na abordagem da construção de inferências no âmbito do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário;
- contributo de um programa de formação supervisionada centrado na reflexão sobre as suas práticas e na co-construção de conhecimento para o seu desenvolvimento profissional.

- Identificar necessidades de formação centradas na concepção, implementação e avaliação de estratégias didácticas de abordagem da construção de inferências na compreensão na leitura, a fim de preparar um programa de formação adequado ao público-alvo desta entrevista.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado</p> <p>Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo em curso e para o êxito do programa de formação a que este dará origem</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p> <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos</p>	<p>Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho.</p> <p>Pedir a colaboração</p> <p>Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação e formação</p> <p>Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos</p> <p>Esclarecer algumas dúvidas (Deseja colocar alguma questão?)</p>	<p>Tema e objectivos do trabalho</p> <p>Importância das representações do entrevistado para a concretização do estudo em curso e da reflexão sobre estas para o seu próprio desenvolvimento profissional</p> <p>Carácter confidencial das informações.</p> <p>Possíveis esclarecimentos.</p>
II – Caracterização dos inquiridos	<p>Recolher informações que permitam caracterizar o entrevistado</p>	<p>Fazer perguntas ao entrevistado, a fim de o caracterizar em termos pessoais e profissionais, relativas a certos elementos:</p> <p>Idade</p> <p>Habilitação académica</p> <p>Experiência profissional</p> <p>Outras experiências</p>	<p>Elementos para caracterizar o entrevistado</p>

<p>III -</p> <p>Papel da inferência em compreensão na leitura</p>	<p>Identificar o conceito de inferência do entrevistado</p> <p>Identificar estratégias utilizadas pelo entrevistado para construção de inferências</p> <p>Determinar o papel que o entrevistado atribui à inferência em compreensão na leitura</p>	<p>Como define inferência?</p> <p>Como procede quando precisa de fazer uma inferência?</p> <p>Em que contextos se fazem ou devem fazer inferências?</p> <p>Que importância atribui à construção de inferências em compreensão na leitura?</p>	<p>Conceito de inferência</p> <p>Estratégias de construção de inferências</p> <p>Contributo da inferência para um melhor desempenho em compreensão na leitura</p>
<p>IV –</p> <p>Abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa</p>	<p>Determinar a importância que o inquirido atribuiu ao professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura</p> <p>Identificar possíveis estratégias de abordagem da inferência na compreensão em leitura em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário</p> <p>Determinar a importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>	<p>Considera que o professor de Língua Portuguesa pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura? Como?</p> <p>Refira algumas estratégias que os seus professores do Ensino Secundário utilizavam para trabalhar a inferência nas aulas</p> <p>Avalie a sua pertinência</p> <p>Aponte outras estratégias que lhe pareçam importantes para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário</p> <p>Na sua opinião, em que medida os professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário valorizam a construção de inferências em compreen-</p>	<p>O papel do professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos alunos em construção de inferências</p> <p>Identificação de estratégias utilizadas pelos professores na abordagem da inferência na compreensão em leitura</p> <p>Pertinência das estratégias</p> <p>Importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>

		são na leitura? Justifique a sua opinião.	
V – Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	<p>Determinar o papel atribuído à supervisão no desenvolvimento profissional dos professores pelos entrevistados</p> <p>Identificar as expectativas dos entrevistados em relação ao projecto de formação em curso, no que se refere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao seu desenvolvimento profissional; - mais especificamente à abordagem didáctica da compreensão na leitura no Ensino Secundário. 	<p>Que contributo pensa que a supervisão do seu estágio pedagógico poderá dar ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>Quais são as suas expectativas em relação ao projecto de formação em que se vai envolver no que se refere ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>E, mais especificamente, à abordagem didáctica da compreensão na leitura no Ensino Secundário?</p>	<p>Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores</p> <p>Importância atribuída à participação em projectos de formação centrados na reflexão sobre as práticas e na co-construção de conhecimento para o desenvolvimento profissional dos professores</p>

TEMA: Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário

OBJECTIVOS GERAIS:

- Identificar e caracterizar as representações de professores estagiários de Português no Ensino Secundário sobre:

- o papel desempenhado pela construção de inferências em compreensão na leitura;
- estratégias por eles utilizadas na construção de inferências em compreensão na leitura;
- estratégias didáticas de abordagem da construção de inferências no âmbito do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura;
- papel desempenhado pela supervisão no desenvolvimento profissional dos professores;
- importância da participação em projectos de formação centrados na reflexão sobre as práticas e na co-construção de conhecimento para o desenvolvimento pessoal dos professores.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado</p> <p>Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo em curso</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p> <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos</p>	<p>Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho.</p> <p>Pedir a colaboração</p> <p>Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação e formação</p> <p>Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos</p> <p>Esclarecer algumas dúvidas (Deseja colocar alguma questão?)</p>	<p>Tema e objectivos do trabalho</p> <p>Importância das representações do entrevistado para a concretização do estudo em curso e da reflexão sobre estas para o seu próprio desenvolvimento profissional</p> <p>Carácter confidencial das informações.</p> <p>Possíveis esclarecimentos.</p>

<p>II -</p> <p>Papel da inferência em compreensão na leitura</p>	<p>Identificar o conceito de inferência do entrevistado</p> <p>Identificar estratégias utilizadas pelo entrevistado para construção de inferências</p> <p>Determinar o papel que o entrevistado atribui à inferência em compreensão na leitura</p>	<p>Como define inferência?</p> <p>Como procede quando precisa de fazer uma inferência?</p> <p>Em que contextos se fazem ou devem fazer inferências?</p> <p>Que importância atribui à construção de inferências em compreensão na leitura?</p>	<p>Conceito de inferência</p> <p>Estratégias de construção de inferências</p> <p>Contributo da inferência para um melhor desempenho em compreensão na leitura</p>
<p>III –</p> <p>Abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa</p>	<p>Determinar a importância que o inquirido atribui ao professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura</p> <p>Identificar possíveis estratégias de abordagem da inferência na compreensão em leitura em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário</p> <p>Determinar a importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>	<p>Considera que o professor de Língua Portuguesa pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura? Como?</p> <p>Aponte estratégias que lhe pareçam importantes para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário</p> <p>Justifique a sua pertinência</p> <p>Que grau de importância atribui à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua</p>	<p>O papel do professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos alunos em construção de inferências</p> <p>Identificação de estratégias a utilizar na abordagem da inferência na compreensão em leitura nas aulas de Língua Portuguesa</p> <p>Pertinência das estratégias indicadas</p> <p>Importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>

		portuguesa? Justifique a sua resposta.	
IV – Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores	Determinar o papel atribuído à supervisão no desenvolvimento profissional dos professores pelos entrevistados	Que contributo pensa que a supervisão do seu estágio pedagógico poderá dar ao seu desenvolvimento profissional?	Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores
V – Avaliação do programa de formação	Determinar o grau de satisfação dos professores em relação ao programa de formação proposto	<p>Considera que as suas expectativas em relação ao programa de formação em que se envolveu foram atingidas no que se refere ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>E, mais especificamente, no que diz respeito ao papel da inferência em compreensão na leitura? E à abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa?</p> <p>Considera que esta formação contribuiu de alguma forma para promover junto dos seus alunos a construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>Quais os aspectos desta formação que lhe pareceram ter resultado melhor?</p> <p>E quais os que poderiam ser melhorados?</p>	Avaliação do programa de formação

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS INICIAIS E FINAIS

Transcrição da Entrevista Inicial do Estagiário A

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado</p> <p>Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo em curso e para o êxito do programa de formação a que este dará origem</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p> <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos</p>	<p>Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho.</p> <p>Pedir a colaboração</p> <p>Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação e formação</p> <p>Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos</p> <p>Esclarecer algumas dúvidas (Deseja colocar alguma questão?)</p> <p><i>R: “Não as questões vão surgindo, se calhar, ao longo da entrevista...”</i></p>	<p>Tema e objectivos do trabalho</p> <p>Importância das representações do entrevistado para a concretização do estudo em curso e da reflexão sobre estas para o seu próprio desenvolvimento profissional</p> <p>Carácter confidencial das informações.</p> <p>Possíveis esclarecimentos.</p>
II – Caracterização dos inquiridos	<p>Recolher informações que permitam caracterizar o entrevistado</p>	<p>Fazer perguntas ao entrevistado, a fim de o caracterizar em termos pessoais e profissionais, relativas a certos elementos:</p> <p>e) Idade:</p> <p><i>R: 27 anos</i></p> <p>f) Habilitação académica :</p>	<p>Elementos para caracterizar o entrevistado:</p> <p>- Licenciado, 27 anos, com experiência na docência: no âmbito da frequência do estágio pedagógico (que não concluiu); e na docência da disciplina de Espanhol, durante um período lectivo, numa escola secundária.</p>

		<p><i>R: licenciatura</i></p> <p>g) Experiência profissional:</p> <p><i>R: Estágio (que não concluiu) e, no 3º período, leccionou aulas de Espanhol numa Esc. Secundária</i></p> <p>h) Outras experiências relevantes</p>	
<p>III -</p> <p>Papel da inferência em compreensão na leitura</p>	<p>Identificar o conceito de inferência do entrevistado</p> <p>Identificar estratégias utilizadas pelo entrevistado para construção de inferências</p>	<p>Como define inferência?</p> <p>R: <i>"Compreensão..."</i></p> <p>E dentro da compreensão?</p> <p>R: <i>"Os duplos sentidos, os sentidos que podem levar a..."</i></p> <p>Como procede quando precisa de fazer uma inferência?</p> <p>R: <i>"Normalmente vou...a...se for um texto literário...a uma obra que já o tenha analisado e verifico aí. Outras vezes vou a gramáticas ou vou ao portal da Língua Portuguesa ou à ciberdúvidas..."</i></p> <p>E se não encontrar nada nesses sítios, o que faz?</p> <p>R: <i>"Pergunto a outros professores e se não chegarmos a um consenso...ficamos ali um bocadinho na dúvida recorremos ao... texto."</i></p> <p>Em que contextos se fazem ou devem fazer inferências?</p> <p>R: <i>"No dia a dia surgem as dúvidas e recorremos a revistas, jornais...a gente tenta... colmatá-las."</i></p> <p>E no contexto escolar?</p> <p>R: <i>"Sim, muitas vezes</i></p>	<p>Conceito de inferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão; - Os duplos sentidos, os sentidos que podem levar a <p>Estratégias de construção de inferências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em obras de análise; gramáticas ou sites da Internet; revistas; jornais; colegas "próximos" e ... recurso ao texto <p>Contextos em que se fazem ou devem fazer inferências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto escolar: na prepa-

	Determinar o papel que o entrevistado atribui à inferência em compreensão na leitura	<p><i>...a...quando estamos a preparar aulas e temos possíveis dúvidas nossas e outras que possam surgir nos alunos. Muitas dessas inferências ...para nós...passam-nos...ao lado."</i></p> <p>Que importância atribui à construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>R: <i>"É importante, porque muitas vezes na leitura...o raciocínio...vai-nos levar a coisas lógicas e melhorar a nossa compreensão do texto."</i></p>	<p>ração das aulas – esclarecendo as nossas dúvidas, enquanto leitores, e prevendo possíveis dúvidas dos alunos</p> <p>Contributo da inferência para um melhor desempenho em compreensão na leitura:</p> <p>- O raciocínio leva-nos a deduções lógicas e assim há uma melhoria da compreensão na leitura.</p>
<p>IV –</p> <p>Abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa</p>	<p>Determinar a importância que o inquirido atribuiu ao professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura</p> <p>Identificar possíveis estratégias de abordagem da inferência na compreensão em leitura em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário</p>	<p>Considera que o professor de Língua Portuguesa pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura? Como?</p> <p>R: <i>"Sim, partindo muitas vezes de experiências próprias já dele, e métodos de trabalho, consegue colmatar essas pequenas divergências que, muitas vezes, os alunos não conseguem chegar... a ...essas conclusões."</i></p> <p>Refira algumas estratégias que os seus professores do Ensino Secundário utilizavam para trabalhar a inferência nas aulas.</p> <p>R: <i>"(riso) . Muitas vezes eram... as dúvidas iam surgindo e eles iam registando e depois na aula a seguir vinha tudo em papel, ...em fichas ...para a gente resolver. Quando eram dúvidas mais prementes eram resolvidas na hora por todos, com ideia de um lado, ideia do outro...tentava-se..." "Mas os</i></p>	<p>O papel do professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos alunos em construção de inferências:</p> <p>- No colmatar de dificuldades, partindo das suas experiências; através de métodos de trabalho, ajudando os alunos a chegarem às conclusões</p> <p>Identificação de estratégias utilizadas pelos professores na abordagem da inferência na compreensão em leitura</p> <p>- A compreensão dos textos era feita de forma sobretudo literal. Quando havia necessidade de se recorrer à construção de inferências, o professor:</p> <p>- anotava as dificuldades dos alunos e recorria a fichas informativas ou de trabalho;</p> <p>- recorria à opinião dos alunos</p>

	<p>Determinar a importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>	<p><i>professores limitavam-se a fazer a exploração literal do texto."</i></p> <p>Avalie a sua pertinência</p> <p>R: <i>"Sim, tinha sido pertinente. Eu falo por mim...quando estou a analisar um texto, também é de forma muito literal."</i></p> <p>Aponte outras estratégias que lhe pareçam importantes para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário</p> <p>R: <i>"[] fazendo, muitas vezes, uma pesquisa sobre o texto, sobre o autor, comparando com outros autores...[] muitas vezes quando estamos a falar dos períodos literários, há características marcantes, mas...aqui..."</i></p> <p>Na sua opinião, em que medida os professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário valorizam a construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>Justifique a sua opinião.</p> <p>R: <i>"Acho que sim...em alguns aspectos..."</i></p> <p>E com base na sua experiência enquanto aluno do ensino secundário?</p> <p>R: <i>"Acho que não...muitas vezes não..."</i></p> <p>Por que é que acha que não o fazem?</p> <p>R: <i>"Normalmente...eu falo por mim...quando estou a analisar um texto é sempre de forma muito superficial...Se calhar é da experiência que tive...pessoalmente."</i></p>	<p>Pertinência das estratégias</p> <p>- Teria sido pertinente que os seus professores tivessem construído com os alunos inferências, aquando da abordagem dos textos, pois considera que, devido a não ter sido habituado a inferir sobre o texto, também faz uma leitura literal</p> <p>Indicação de estratégias:</p> <p>- pesquisa sobre o texto, sobre o autor, comparando com outros autores, inserindo na época literária...</p> <p>Importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p> <p>- tendo em conta a sua experiência pessoal, acha que os professores atribuem pouca importância à construção de inferências e analisam os textos superficialmente</p>
--	--	--	---

<p>V –</p> <p>Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores</p>	<p>Determinar o papel atribuído à supervisão no desenvolvimento profissional dos professores pelos entrevistados</p> <p>Identificar as expectativas dos entrevistados em relação ao projecto de formação em curso, no que se refere</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao seu desenvolvimento profissional • mais especificamente à abordagem didáctica da compreensão na leitura no Ensino Secundário 	<p>Que contributo pensa que a supervisão do seu estágio pedagógico poderá dar ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>R: <i>“Acho que vai dar um bom contributo. Nós sairemos daqui com outra perspectiva, analisaremos os textos ... a ... de uma forma mais...a própria experiência obriga a que a gente aprenda e vá mais além.”</i></p> <p>Quais são as suas expectativas em relação ao projecto de formação em que se vai envolver no que se refere ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>R: <i>“Acho que vamos melhorar, principalmente os erros que temos e...as expectativas são boas: vamos criar algo novo e que poderá...nós vamos, se calhar, enriquecer, mas também vamos dar uma parte de nós...”</i></p> <p>E, mais especificamente, à abordagem didáctica da compreensão na leitura no Ensino Secundário?</p> <p>R: <i>“Nós se calhar...ao sairmos daqui vamos olhar com outros olhos, olhar melhor os textos ...”</i></p> <p>E de que forma é que este projecto poderá ser útil para outros professores?</p> <p>R: <i>“Acho que sim, porque se calhar eles também sofrem muitas vezes dos nossos erros...as nossas lacunas também são as lacunas dos outros e assim os outros também podem enriquecer qualquer coisa...vão-se identificar...”</i></p>	<p>Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores</p> <p>- bom contributo, como possibilitadora de aprendizagem e desenvolvimento</p> <p>Importância atribuída à participação em projectos de formação centrados na reflexão sobre as práticas e na co-construção de conhecimento para o desenvolvimento profissional dos professores</p> <p>- melhoria;</p> <p>- correcção dos erros ;</p> <p>- enriquecimento profissional e pessoal;</p> <p>- contributo pessoal para o enriquecimento do projecto (“vamos dar uma parte de nós”);</p> <p>- melhoria da compreensão textual (“olhar os textos com outros olhos”);</p> <p>- contributo para o enriquecimento/melhoria de outros profissionais (“uma vez que as lacunas de uns são muitas vezes as lacunas de outros”)</p>
---	--	--	--

Transcrição da Entrevista inicial do Estagiário B

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado</p> <p>Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo em curso e para o êxito do programa de formação a que este dará origem</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p> <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos</p>	<p>Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho.</p> <p>Pedir a colaboração</p> <p>Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação e formação</p> <p>Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos</p> <p>Esclarecer algumas dúvidas (Deseja colocar alguma questão?)</p>	<p>Tema e objectivos do trabalho</p> <p>Importância das representações do entrevistado para a concretização do estudo em curso e da reflexão sobre estas para o seu próprio desenvolvimento profissional</p> <p>Carácter confidencial das informações.</p> <p>Possíveis esclarecimentos.</p>
II – Caracterização dos inquiridos	<p>Recolher informações que permitam caracterizar o entrevistado</p>	<p>Fazer perguntas ao entrevistado, a fim de o caracterizar em termos pessoais e profissionais, relativas a certos elementos:</p> <p>a) Idade:</p> <p>R: <i>29 anos</i></p> <p>b) Habilitação académica :</p> <p>R: <i>licenciatura (em Português /Espanhol)</i></p> <p>c) Experiência profissional</p>	<p>Elementos para caracterizar o entrevistado:</p> <p>- 29 anos; licenciado em Português/Espanhol; sem experiência profissional na docência; como experiência relevante destacou o facto de ter pertencido a uma grupo de teatro experimental.</p>

		<p>R: “Não tenho.”</p> <p>d) Outras experiências relevantes</p> <p>R: “Fiz parte de um grupo de teatro experimental flaviense, que representava unicamente peças originais.”</p>	
<p>III -</p> <p>Papel da inferência em compreensão na leitura</p>	<p>Identificar o conceito de inferência do entrevistado</p> <p>Identificar estratégias utilizadas pelo entrevistado para construção de inferências</p>	<p>Como define inferência?</p> <p>R: “É o sentido oculto do texto, das palavras, o que está por detrás e não apenas o sentido literal.”</p> <p>Como procede quando precisa de fazer uma inferência?</p> <p>R: “Vejo o texto na globalidade. É importante saber também dados do autor, tempo histórico...também depende do texto, por exemplo se for poesia vemos de uma maneira, se for um texto narrativo de outra, não é?”</p> <p>Em que contextos se fazem ou devem fazer inferências?</p> <p>R: “Em que contextos?! Para a compreensão de um texto, por exemplo, temos que fazer sempre inferências...até porque para a compreendermos o sentido global de um texto temos que fazer sempre inferências, se não as fizermos fica um bocado deficiente essa compreensão ... pr’a nós e, neste caso, como vamos ser professores, para os alunos, porque se vai reflectir neles, não é?... o nosso ensino, a nossa forma de ver um texto. Acho muito importante as inferências, mesmo...quase na compreensão</p>	<p>Conceito de inferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerou inferência como o sentido oculto do texto, o que está para além do sentido literal. <p>Estratégias de construção de inferências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das ideias globais; <p>Pesquisa de informação sobre dados do autor, tempo histórico, tipo de texto</p> <p>Contextos se fazem ou devem fazer inferências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquanto leitores; - Enquanto professores (contexto escolar); <p>Revistas, jornais, cinema (media)</p>

		<p><i>de todos os textos, até porque o simbolismo, por exemplo, ... estou-me a lembrar de por exemplo Camilo Pessanha, se não fizermos inferências como é que vamos perceber o texto...e Fernando Pessoa, por exemplo...ou um conto, que é reduzido, precisamente por isso, porque às vezes, a partir de uma palavra conseguimos ir buscar mais duas ou três páginas de texto.”</i></p> <p>Mas em que outros contextos se podem fazer inferências?</p> <p>R: <i>“Para além da escola?!...então, revistas, jornais, cinema, por exemplo...”</i></p> <p>Que importância atribui à construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>R: <i>“Muita, como já referi, principalmente neste tipo de textos, poesias, contos...acho que é muitíssimo importante fazer inferências.”</i></p>	
	Determinar o papel que o entrevistado atribui à inferência em compreensão na leitura		<p>Contributo da inferência para um melhor desempenho em compreensão na leitura:</p> <p>- Atribui muita importância. Sem a construção de inferências, a compreensão textual não fica completa.</p>
IV – Abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa	Determinar a importância que o inquirido atribuiu ao professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura	<p>Considera que o professor de Língua Portuguesa pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura? Como?</p> <p>R: <i>“Claro que sim. Nós é que vamos ser os educadores, nós é que vamos criar esse...eu não lhe chamaria gosto, mas sim esse despertar nos alunos para um outro sentido no texto e não apenas o sentido literal, o que eles estão a “ver”, que é o mais simples de chegar. É</i></p>	<p>O papel do professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos alunos em construção de inferências:</p> <p>- O professor é um educador e compete-lhe despertar nos alunos a necessidade de procurar outros sentidos escondidos no texto e conduzir os alunos nessa compreensão mais aprofundada do texto; levá-los para além do sentido meramente literal.</p>

	<p>Identificar possíveis estratégias de abordagem da inferência na compreensão em leitura em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário</p> <p>Determinar a importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>	<p><i>óbvio que o professor vai conduzir os alunos nesse pensamento sugerido pelo texto...Por isso é importante. É óbvio que eles, sem essa ajuda, não vão muitas vezes compreender o sentido global."</i></p> <p>Refira algumas estratégias que os seus professores do Ensino Secundário utilizavam para trabalhar a inferência nas aulas</p> <p>R: <i>"Normalmente, pediam-nos para ver o texto no seu conteúdo global e iam-nos perguntando: "Então, mas esta palavra significa só isso? Só consegues ver isso nessa palavra?", ou seja, era através de um questionário, em que nos tentavam levar a nós a pensar isso, a tentar chegar a essas conclusões, ao que estava por detrás do texto...ou seja, acho que trabalhavam a inferência, pelo menos no ensino secundário."</i></p> <p>Avalie a sua pertinência</p> <p>R: <i>"Foi importante, claro que sim. Lá está...eu, por exemplo, compreendi Fernando Pessoa através disso, se não nunca teria compreendido essa poesia, muito provavelmente."</i></p> <p>Aponte outras estratégias que lhe pareçam importantes para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário</p> <p>R: <i>"Criarmos nós próprios um texto com outros sentidos, acho que era uma boa estratégia, ou seja, levar o aluno a criar um outro sentido, escrever um texto, por</i></p>	<p>Identificação de estratégias utilizadas pelos professores na abordagem da inferência na compreensão em leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão global das ideias do texto; - Identificação da plurissignificação das palavras; - Questionário oral <p>Pertinência das estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que foram importantes <p>Estratégias para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar outros textos, a partir do texto de origem.
--	---	---	---

		<p><i>exemplo, com duplo sentido, partindo do texto-fonte...acho que era interessante.”</i></p> <p>Na sua opinião, em que medida os professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário valorizam a construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>Justifique a sua opinião.</p> <p>R: <i>“Acho que alguns sim, outros não. Eu, por exemplo, os que tive, acho que valorizavam e, agora no estágio, noto que a supervisora também valoriza, pelas aulas a que já assistimos. Mas, há professores e professores, mas eu não vou falar daqueles que eu não conheço, vou falar das experiências que tive. No ensino secundário e preparatório tinham muito isso em conta, na Universidade já não podemos falar nesse sentido, porque são muitos alunos e é mais difícil de se conseguir.”</i></p> <p>De acordo com a sua percepção, há professores que constroem inferências com os seus alunos e outros que não o fazem. Por que é que acha que isso acontece?</p> <p>R: <i>“Isso dependerá possivelmente da experiência que cada professor teve e se calhar da sua própria formação de professores...acho que passa um bocado pela formação que eles tiveram, por exemplo no seu estágio. São muito importantes os orientadores de estágio que temos, se calhar não tiveram sorte nesse sentido!”</i></p>	<p>Importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa:</p> <p>- Há professores que valorizam, mas há outros que não. Para além disso depende do nível de ensino.</p> <p>- Tal facto depende da experiência e formação que cada professor teve, nomeadamente na formação inicial.</p>
--	--	---	--

Transcrição da Entrevista Final do Estagiário A

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado</p> <p>Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo em curso</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p> <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos</p>	<p>Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho.</p> <p>Pedir a colaboração</p> <p>Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação e formação</p> <p>Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos</p> <p>Esclarecer algumas dúvidas (Deseja colocar alguma questão?) R: “Não.”</p>	<p>Tema e objectivos do trabalho</p> <p>Importância das representações do entrevistado para a concretização do estudo em curso e da reflexão sobre estas para o seu próprio desenvolvimento profissional</p> <p>Carácter confidencial das informações.</p> <p>Possíveis esclarecimentos.</p>
II - Papel da inferência em compreensão na leitura	<p>Identificar o conceito de inferência do entrevistado</p>	<p>Como define inferência? R: “<i>Um texto pode ter muitos significados ocultos, conforme o formos analisando. Normalmente, quando começámos no início do ano a analisar um texto, na primeira lei-</i></p>	<p>Conceito de inferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significados ocultos de um texto, que vão para além da leitura literal; - Para fazer inferências, o leitor precisa de recorrer aos conhecimentos prévios; pre-

		<p><i>tura era tudo muito “básico”, mas depois começámos a ler um texto procurando outros sentidos, reportámo-nos para os conhecimentos prévios que os alunos tinham... depois eles conseguiam já estabelecer ligações com o mundo e com alguns conhecimentos que já tinham adquirido e conseguiam estabelecer uma ligação entre o contexto e transpô-lo para a actualidade.”</i></p>	<p>cisa de estabelecer, igualmente, ligações com o mundo, com o contexto dos textos e reportá-lo para a actualidade.</p>
	Identificar estratégias utilizadas pelo entrevistado para construção de inferências	<p>Como procede quando precisa de fazer uma inferência?</p> <p>R: <i>“Normalmente costumo recorrer aos conhecimentos actuais dos alunos, transpor para a actualidade, dando exemplos, ou através de conhecimentos que eles tenham, conhecimentos do mundo real. Outras vezes parto dos vários significados das palavras, levando os alunos a descobri-los. Também recorro à pesquisa e peço aos alunos para o fazerem. Uso também imagens, para explorar o conceito que possa estar relacionado com o texto.”</i></p> <p>Em que contextos se fazem ou devem fazer inferências?</p> <p>R: <i>“Na exploração dos textos;</i></p>	<p>Estratégias de construção de inferências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurso aos conhecimentos prévios dos alunos; - Exemplificação com situações do mundo real; - Explicitação dos significados das palavras e descoberta do significado no texto; - Recurso à pesquisa por parte do professor e dos alunos; - Uso de imagens que ajudem a perceber o sentido do texto... <p>Contextos em que se devem fazer inferências:</p>

		<p><i>de imagens, de vídeos, de jornais (por exemplo explorar um título), ou até de objectos que podem ser diferentes...por exemplo os cartazes publicitários e o texto publicitário, os slogans...”</i></p>	<p>- Exploração dos textos; - Exploração de imagens, de objectos, de vídeos, de jornais, de cartazes e textos/slogans publicitários;</p>
	Determinar o papel que o entrevistado atribui à inferência em compreensão na leitura	<p>Que importância atribui à construção de inferências em compreensão na leitura? R: <i>“Acho que é importante. Quando estamos a ler um texto... e sobretudo os alunos conseguem visualizar uma imagem, conseguem ver mais além. Quando lêem o texto a primeira vez, ficam com uma ideia, mas depois, ao lerem o texto e ao construírem as inferências, já ficam com outra ideia, o que torna o leitor mais preso ao texto, para continuar a leitura, fazendo as analogias. Isto cria o suspense e o gosto pela leitura e pela descoberta e a construção de inferências parece que abre novos horizontes, enriquece...enriquece os conhecimentos do leitor.”</i></p>	<p>Contributo da inferência para um melhor desempenho em compreensão na leitura</p> <p>- É importante, porque se vai mais além; retiram-se outras ideias do texto, fazem-se analogias, o que contribui para prender o leitor ao texto, criar o suspense e ganhar o gosto pela leitura e pela descoberta.</p> <p>- A construção de inferências abre novos horizontes, enriquece os conhecimentos do leitor.</p>
III – Abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa	Determinar a importância que o inquirido atribui ao professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos seus alunos	Considera que o professor de Língua Portuguesa pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do	O papel do professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos alunos em construção de inferên-

	<p>Determinar a importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>	<p><i>ideia do assunto do texto, mas muitas vezes é preferível ser no acto exacto da leitura, quando se explora o texto, os alunos são surpreendidos e a exploração do texto não se torna tão “maçuda”.</i></p> <p>Que grau de importância atribui à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa?</p> <p>Justifique a sua resposta.</p> <p>R: <i>“Acho que é importante, porque os alunos quando falamos de Língua Portuguesa, pensam que é só análise de textos, gramática e a construção de inferências parece que lhes abre o espírito, por exemplo, se os levarmos (por exemplo na poesia) a outros sentidos, o texto até se torna interessante para eles, não é só uma análise literária, fria. Por exemplo, após ter dado Pedro da Maia e Carlos da Maia, agora parece que já visualizamos as personagens de outra forma, já os vemos de maneira diferente.”</i></p>	<p>ao longo da compreensão na leitura. Para além de motivar os alunos, torna a leitura a compreensão na leitura mais leve, menos densa e ajuda na compreensão da leitura.</p> <p>Importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda a desmitificar a ideia de que a leitura de textos na disciplina de Língua Portuguesa consiste num processo de análise de aspectos gramaticais ou literários; - A descoberta de outros sentidos do texto, alarga os horizontes dos alunos e torna a leitura mais interessante; - Ajuda-nos a compreender os textos de modo diferente, ou seja, a termos um “outro olhar”.
--	--	---	---

<p>IV –</p> <p>Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores</p>	<p>Determinar o papel atribuído à supervisão no desenvolvimento profissional dos professores pelos entrevistados</p>	<p>Que contributo pensa que a supervisão do seu estágio pedagógico poderá dar ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>R: <i>“É importante porque...é assim...nós ficamos a ver as nossas falhas. Mas neste caso a supervisão também permite que...por exemplo, a orientadora já tem outra perspectiva e por exemplo na questão das inferências a orientadora já conhece e espera ver como os professores levam os alunos à construção de inferências. Depois as críticas e comentários que nos são feitos fazem com que a gente cresça. Mas as coisas positivas que vai dizendo sobre o nosso desempenho e o que nós concluímos também. Depois também acho importante o trabalho que desenvolvemos aqui, o trabalho colaborativo, em equipa, em conjunto. Isso faz-nos chegar a novas conclusões.”</i></p>	<p>Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda-nos a identificar as nossas lacunas/erros; Permite contactar com outra perspectiva (a experiência do supervisor), alguém que tem outros conhecimentos; - Permite crescer profissionalmente, através dos comentários e das reflexões que são feitas, quer pelo supervisor, quer pelos supervisandos. - O trabalho colaborativo permite chegar a novas conclusões, ou seja é promotor de conhecimento.
<p>V –</p> <p>Avaliação do programa de formação</p>	<p>Determinar o grau de satisfação dos professores em relação ao programa de formação proposto</p>	<p>Considera que as suas expectativas em relação ao programa de formação em que se envolveu foram atingidas no que se refere ao seu desen-</p>	<p>Avaliação do programa de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ultrapassou as expectativas, porque:

		<p>volvimento profissional?</p> <p>R: <i>“Sim. Acho que ultrapassou as expectativas que estava à espera, porque ...é assim...ao princípio era uma grande confusão para mim fazer inferências, parecia um bicho de sete cabeças, porque eu olhava para um texto, mas mais do ponto de vista literal e nunca pensava que podia comparar com o mundo real, nem olhava muito para o aspecto simbólico e depois quando se chega às conclusões tem lógica, faz sentido.”</i></p> <p>Considera que este plano de formação foi importante para enriquecer o conhecimento que tinha sobre inferência?</p> <p>R: <i>“Sim, porque a partir daí comecei a reparar nos sentidos ocultos do texto, quando para mim o texto quase nunca tinha, ou eu limitava-me a procurar o sentido primeiro e preocupei-me também em levar os alunos a esses sentidos escondidos e agora para o final notei que os alunos já chegavam a outras conclusões.”</i></p> <p>E, mais especificamente, no que diz respeito ao papel da inferência em compreensão</p>	<p>Passou a utilizar outras estratégias na compreensão dos textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixou de analisar os textos unicamente no seu sentido literal, passando a construir inferências; - Fazer construção de inferências passou a ser mais fácil e a fazer mais sentido. - Contribuiu para a melhoria da compreensão dos textos, por parte do professor, pois já “olha para os textos de modo diferente” Começou a prestar atenção aos sentidos ocultos do texto e a levar os alunos a chegarem a esses sentidos; - Contribuiu para a melhoria da compreensão em leitura por parte dos alunos, porque eles, começaram a fazer inferências com mais facilidade e começaram a fazê-las autonomamente.
--	--	---	--

		<p>na leitura? E à abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa?</p> <p>R: <i>“Sim. Já olho para um texto de forma diferente, sem dúvida.”</i></p> <p>Considera que esta formação contribuiu de alguma forma para promover junto dos seus alunos a construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>R: <i>“Sim, e notei isso junto da turma do décimo primeiro ano, que os alunos sobre qualquer palavra/passagem já faziam inferências sozinhos. Acho que consegui que eles chegassem lá também.”</i></p> <p>Quais os aspectos desta formação que lhe pareceram ter resultado melhor?</p> <p>R: <i>“Penso que foi a abordagem das inferências com o recurso aos conhecimentos prévios e de os alunos podem fazer analogias.</i></p> <p><i>Depois a formulação das perguntas para orientar os alunos para as inferências e isto fez com que os alunos ficassem mais sensibilizados e conseguissem responder melhor.”</i></p> <p>E quais os que poderiam ser</p>	<p>Aspectos que resultaram melhor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A abordagem da construção de inferências, com recurso aos conhecimentos prévios dos alunos e ao estabelecimento de analogias; - A abordagem das características das perguntas como instrumento didáctico ao serviço da compreensão do texto e orientadas para a produção de cada um dos tipos de inferências fez com que os alunos respondessem melhor e ficassem mais motivados.
--	--	--	---

		<p>melhorados?</p> <p>R: <i>“Penso que poderiam ter sido as inferências criativas, pois ainda tenho dificuldades em levar os alunos às inferências criativas. Penso até que não fui capaz de levar os alunos a chegar a nenhuma.”</i></p> <p>E por que motivo acha que não foi capaz?</p> <p>R: <i>“Porque é preciso ir mais além e estamos ali tão agarrados ao texto que ficamos na incerteza. Penso que poderia ter feito perguntas em que os remetesse para outras coisas, por exemplo, sobre Carlos da Maia acho que poderia ter perguntado como seria ele num tempo futuro, ou seja, ir para além do texto, penso que não investi aí o suficiente.”</i></p>	<p>Aspectos que poderiam ser melhorados:</p> <p>- A abordagem da construção de inferências criativas, pois ainda sente dificuldades, ainda está muito “agarrado ao texto” e não investiu o suficiente neste domínio.</p>
--	--	---	--

Transcrição da Entrevista final do Estagiário B

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista	Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho.	Tema e objectivos do trabalho
	Solicitar a colaboração do entrevistado	Pedir a colaboração	
	Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo em curso	Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação e formação	Importância das representações do entrevistado para a concretização do estudo em curso e da reflexão sobre estas para o seu próprio desenvolvimento profissional
	Assegurar a confidencialidade.	Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos	Carácter confidencial das informações.
	Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos	Esclarecer algumas dúvidas (Deseja colocar alguma questão?) R: “Não.”	Possíveis esclarecimentos.

		<p><i>conhecimentos, a mesma preparação, formação e é a partir daí que nós...por exemplo, na pintura, ao vermos um quadro eu vejo uma coisa e outra pessoa vê outra. Porquê? Porque o nosso conhecimento prévio é diferente. Então inferimos sentidos diferentes sobre aquilo que estamos a ver, o mesmo acontece num texto ou até por exemplo numa imagem...na publicidade, por exemplo.”</i></p>	<p>tem. - Os conhecimentos de cada um são o sustentáculo para a compreensão do texto. Daí advém a divergência de interpretações.</p>
	<p>Determinar o papel que o entrevistado atribui à inferência em compreensão na leitura</p>	<p>Que importância atribui à construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>R: <i>“Acho muito importante. Aliás, eu acho que é a partir das inferências que nós compreendemos o texto. Acho que o texto só faz sentido, a partir do momento em que nós inferimos o sentido oculto. Não chega só o sentido literal, não se percebe um texto só por aí. Por isso, acho fundamental a inferência.”</i></p>	<p>Contributo da inferência para um melhor desempenho em compreensão na leitura</p> <p>- É importante, porque é a partir das inferências que se compreende um texto.</p> <p>- De tal modo é importante, que só se acede à compreensão de um texto através da construção de inferências.</p> <p>- A compreensão de um texto não fica completa se for feita de forma superficial, literal.</p>
<p>III –</p> <p>Abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa</p>	<p>Determinar a importância que o inquirido atribui ao professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências em compreensão na leitura</p>	<p>Considera que o professor de Língua Portuguesa pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do desempenho dos seus alunos na construção de inferências</p>	<p>O papel do professor de Língua Portuguesa na melhoria do desempenho dos alunos em construção de inferências:</p>

	<p>Identificar possíveis estratégias de abordagem da inferência na compreensão em leitura em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário</p>	<p>em compreensão na leitura? Como? R: <i>“Sim, claro! Conduzindo o aluno a descobrir esses sentidos ocultos dos textos. O papel do professor é esse, precisamente, supervisioná-los e conseguir levá-los a que cheguem a determinadas conclusões. É de certa forma um mediador.”</i></p> <p>Aponte estratégias que lhe pareçam importantes para abordar a inferência nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário Justifique a sua pertinência R: <i>“Estratégias... através de perguntas orais, escritas, através de imagens como já aqui abordámos, através de vídeos, músicas...de textos, de intertextualidades também.”</i></p> <p>Qual o papel / Importância das perguntas em sala de aula? R: <i>“É através delas que o aluno vai chegar ao sentido do texto, ou seja, é através dessas perguntas que nós vamos retirar conclusões do aluno. Daí que seja importante a formulação e a reformulação das perguntas, porque às vezes eles não chegam logo à</i></p>	<p>- O professor pode desempenhar um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos na construção de inferências, na medida em que vai ajudar o aluno no processo de descoberta dos sentidos ocultos do texto. O professor é um supervisor e um mediador, ou seja, orienta o aluno no processo de construção inferencial.</p> <p>Identificação de estratégias a utilizar na abordagem da inferência na compreensão em leitura nas aulas de Língua Portuguesa Pertinência das estratégias indicadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através do questionário oral e escrito; - Através de documentos áudio-visuais: imagens, vídeos, músicas; - Através de intertextualidades. <p>Importância das perguntas em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É através das perguntas que o professor faz que o aluno vai aceder ao sentido escondido do texto. Daí a importância da formulação e
--	--	---	--

	<p>Determinar a importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa</p>	<p><i>primeira, ou seja, não chegam ao sentido, ou porque não percebem ou porque acham demasiado óbvia a resposta. Por isso é preciso também conseguirmos reformular essas perguntas.”</i></p> <p>Importância dos conhecimentos prévios: que estratégias utilizar para activar os conhecimentos prévios dos alunos</p> <p>R: <i>“Aí acho que ainda é mais importante o papel do professor. Somos nós que muitas vezes temos que os activar nos alunos, tentar ir ao encontro dos conhecimentos prévios que os alunos têm, a partir do que nos aparece no texto, levá-los a construir analogias, deduções...mas também podem ser eles a fazê-lo sozinhos e quando não possuem esses conhecimentos prévios que o texto exige, podem pesquisar. Depois, muitas vezes os alunos têm conhecimentos prévios importantes para compreender o texto, mas nem lhes passa pela cabeça que isso pode ajudar. Por isso, acho importante também que o professor explicita aos alunos, dizer-lhes que eles têm que recorrer aos conhecimentos prévios para compreender</i></p>	<p>reformulação das perguntas quando os alunos têm dificuldade em construir inferências.</p> <p>Importância atribuída à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apelo ao aluno relativamente à necessidade de activação dos seus conhecimentos prévios - Explicitação de estratégias que podem ser usadas na compreensão de um texto; - Explicitação aos alunos das estratégias mobilizadas pelo professor enquanto leitor - Quando o aluno não possui conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto, deve recorrer à pesquisa. - Auto-questionamento: levantamento de hipóteses sobre o texto e avaliação da sua viabilidade.
--	--	---	--

		<p><i>o texto e dizer-lhes como é que ele próprio faz, para eles recorrerem esse tipo de estratégias quando estão a ler um texto, sozinhos, em casa... ou na aula. É preciso também que o aluno se questione sobre a interpretação que faz, se ela é aceitável ou não, porque muitas vezes não é."</i></p> <p>Que grau de importância atribui à construção de inferências na compreensão em leitura no ensino da língua portuguesa?</p> <p>Justifique a sua resposta.</p> <p>R: <i>"É muito importante, é fundamental, aliás."</i></p>	
<p>IV –</p> <p>Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores</p>	<p>Determinar o papel atribuído à supervisão no desenvolvimento profissional dos professores pelos entrevistados</p>	<p>Que contributo pensa que a supervisão do seu estágio pedagógico poderá dar ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>R: <i>"É muito importante porque, lá está, reflectimos sobre o nosso trabalho com alguém mais experiente do que nós, que nos pode transmitir essa experiência e esse modo de actuar e, a partir daí, nós aprendemos, até porque aprendemos com os nossos erros...mas quando conduzidos por alguém mais experiente, mais facilmente conseguimos lá chegar."</i></p>	<p>Papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância da reflexão partilhada; Importância do trabalho colaborativo com alguém mais experiente; - Aprender com o erro; Importância do papel do supervisor na orientação do supervisando.

<p>V –</p> <p>Avaliação do programa de formação</p>	<p>Determinar o grau de satisfação dos professores em relação ao programa de formação proposto</p>	<p>Considera que as suas expectativas em relação ao programa de formação em que se envolveu foram atingidas no que se refere ao seu desenvolvimento profissional?</p> <p>R: <i>“Sim, sem dúvida, tanto mais que se notou isso nas aulas.”</i></p> <p>Considera que este plano de formação foi importante para enriquecer o conhecimento que tinha sobre inferência?</p> <p>R: <i>“Sim, por tudo o que estamos a dizer até aqui.”</i></p> <p>E, mais especificamente, no que diz respeito ao papel da inferência em compreensão na leitura? E à abordagem da inferência no ensino da língua portuguesa?</p> <p>R: <i>“Acho que foi importante, porque eu própria não o fazia dessa maneira e agora penso num texto, recorrendo à inferência. Acho também que alterei a forma como conduzia os alunos para as inferências antes e como os conduzo agora.”</i></p> <p><i>Acho que houve alteração porque eu própria passei a fazê-lo nas minhas leituras autónomas. Depois, na preparação das aulas... e nas aulas,</i></p>	<p>Avaliação do programa de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ultrapassou as expectativas e reflectiu-se nas aulas; - Contribuiu para melhorar a compreensão textual por parte do professor e dos alunos; - Alterou a forma de abordagem dos textos: passou a recorrer à construção de inferências, enquanto leitora e enquanto professora estagiária. - Ultrapassou as expectativas, porque: <ul style="list-style-type: none"> -- Passou a utilizar outras estratégias na abordagem da compreensão dos textos; - Deixou de analisar os textos unicamente no seu sentido literal, passando a construir inferências; - Fazer construção de inferências passou a ser mais fácil e a fazer mais sentido; - Passou a ter mais cuidado com a formulação e reformulação de perguntas e a dar mais atenção a estratégias
---	--	--	--

		<p><i>passsei a ter mais cuidado com a formulação e reformulação de perguntas, com as estratégias direccionadas para as inferências.”</i></p> <p>Considera que esta formação contribuiu de alguma forma para promover junto dos seus alunos a construção de inferências em compreensão na leitura?</p> <p>R: <i>“Acho que depois desta formação, os alunos chegaram melhor às inferências e não só através dos textos, mas também a partir de imagens, vídeos, de várias coisas que estivemos a passar na aula, que depois eles conseguiram ir lá buscar informação para perceberem melhor os textos.”</i></p> <p>Quais os aspectos desta formação que lhe pareceram ter resultado melhor?</p> <p>R: <i>“Ora...o papel da supervisão, acho que foi dos mais importantes; o papel da investigação-acção, também acho que sim, acho que também foi muito importante;...Ah! E também acho que contribuiu para a melhoria do meu desempenho o eu própria conhecer a inferência, porque o que sucedia no início eram</i></p>	<p>direccionadas para a construção de inferências.</p> <p>- Depois da formação os alunos construíram inferências com mais facilidade, não só a partir de textos como a partir de outros documentos (documentos áudio-visuais, por exemplo) estabelecendo analogias com os textos em estudo.</p> <p>Aspectos que resultaram melhor:</p> <p>- o papel da supervisão; - a investigação-acção; - o conhecimento da inferência, dos tipos de inferência e das estratégias utilizadas na sua abordagem; - o plano de formação (as sessões devido ao seu carácter prático);</p>
--	--	---	---

		<p><i>inferências demasiado lógicas, que eu própria não conhecia as estratégias de inferência que levassem os alunos e eu às inferências mais escondidas, numa forma pragmática e mesmo criativa ...e criativa ainda me custa um bocadinho a chegar lá.</i></p> <p><i>As sessões do plano de formação ajudaram muito. Estou-me a recordar quando trabalhámos a personagem Maria Monforte n' "Os Maias" construimos perguntas/respostas e a partir dessas perguntas chegar aos sentidos escondidos do texto...acho que foi muito importante para mim ver em termos práticos como fazer, com que estratégias..."</i></p> <p>E quais os que poderiam ser melhorados?</p> <p>R: <i>"Podíamos, se tivéssemos mais tempo, continuar a formação, claro que também não havia tempo da nossa parte, mas gostaria de ter trabalhado ainda mais esta acção, pois achei muito interessante e útil. Gostei muito de trabalhar este tema da inferência e não é todos os dias que os professores estagiários têm esta possibilidade."</i></p>	<p>- Acheu muito interessante e útil e considera ter tido uma oportunidade privilegiada, enquanto estagiária, ter participado neste projecto de formação.</p> <p>Aspectos que poderiam ser melhorados:</p> <p>- Ter havido mais tempo quer por parte do supervisor, quer por parte dos supervisandos, para continuar a formação.</p>
--	--	--	--

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

1. Caracterização da aula observada
 - 1.1. Código de designação do professor: Professor estagiário
 - 1.2. Ano de escolaridade:
 - 1.3. Ano lectivo:
 - 1.4. Data:
 - 1.5. Horário:
 - 1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado:

2. Estratégias/actividades centradas na construção de inferências no âmbito do ensino da compreensão na leitura
 - 2.1. Breve descrição da situação observada
 - 2.1.1. Momento da aula em que ocorreu
 - 2.1.2. Duração da situação
 - 2.1.3. Intervenientes
 - 2.1.4. Modelo de interacção adoptado
 - 2.1.5. Acções realizadas pelos diversos intervenientes
 - 2.1.5.1. Professor
 - 2.1.5.2. Alunos
 - 2.1.6. Recursos utilizados

3. Caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo professor
[Podem ser seleccionadas várias opções.]
 - 3.1. Em função do momento da abordagem didáctica da compreensão na leitura
 - 3.1.1. Antes da leitura
 - 3.1.2. Durante a leitura
 - 3.1.3. Após a leitura
 - 3.2. Em função do nível de compreensão trabalhado

- 3.2.1. A nível da apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido
- 3.2.2. A nível da identificação das ideias principais do texto lido
- 3.2.3. A nível da identificação da estrutura característica do texto lido
- 3.3. Em função do tipo de inferências produzido
 - 3.3.1. Lógicas
 - 3.3.2. Pragmáticas
 - 3.3.3. Criativas
- 3.4. Em função das estratégias do leitor postas em prática
 - 3.4.1. A partir de "pistas" fornecidas pelo texto
 - 3.4.2. A partir da mobilização do conhecimento prévio
- 4. Justificação da caracterização feita [tendo em conta a(s) opção(opções) feita(s)].
- 5. Articulação entre as diversas situações observadas
 - 5.1. Entre si
 - 5.2. Tendo em conta a ligação com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
- 6. Outras observações

PLANO DE FORMAÇÃO**1ª Sessão****Data da sessão:**

16 de Março de 2009

Sumário da sessão:

Apreciação crítica das primeiras aulas observadas e construção de linhas de formação.

A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.

Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Objectivos da sessão de formação:

- Desenvolver nos professores competências reflexivas sobre as suas práticas;
- Reflectir, conjuntamente, sobre a importância:
 - da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores;
 - da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.
- Motivar os professores estagiários para a participação num programa de formação centrado na abordagem didáctica da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.

Competências a desenvolver

Pretende-se desenvolver nos professores em formação as capacidades de:

- Reflexão sobre as suas práticas;
- Identificação de necessidades de formação;
- Desenvolvimento de trabalho colaborativo inter-pares;
- Concepção, implementação, avaliação e reformulação de projectos de investigação - acção supervisionados;

Conteúdos

1. A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.
2. Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Actividades a realizar durante a sessão:

1. Apresentação aos professores estagiários da apreciação crítica feita às duas aulas observadas para cada um.
2. Discussão conjunta dessa apreciação crítica, tendo em conta as situações de promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura identificadas nas aulas por eles lecionadas.
3. Apresentação e discussão de uma proposta de plano de formação centrado na abordagem didáctica da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.
4. Diálogo com os estagiários sobre o seu processo de formação, tendo em conta:
 - a necessidade de reflectir sobre as suas práticas de um modo contínuo e continuado (auto-reflexão, reflexão partilhada e recurso a um *critical-friend* como possível elemento enriquecedor na reflexão sobre as práticas);
 - a importância da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores;
 - a importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.
5. Reflexão sobre as aprendizagens feitas nesta sessão de formação e eventual contributo para o desenvolvimento profissional.

Bibliografia:

- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (org.) (2001) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- ALARCÃO, Isabel (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- CRÓ, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

- LOPES da SILVA, M. D. (1996) *Práticas Educativas e Construção de Saberes-Metodologias de Investigação-Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NETO-MENDES, A. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo – das políticas educativas às práticas docentes. In J. P. Janicas (coord.) *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção*. (pp. 76-97). Coimbra: Centro de Formação Agora..
- O'DONOGHUE, T. PUNCHM, K. (2003). *Qualitative Education Research in Action. Doing and Reflecting*. London and New York: Routledge Falmer.
- OLIVEIRA, L., PEREIRA, A., SANTIAGO, R. (orgs.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó (trad.).
- SÁ-CHAVES, Idália (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portefólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Porto: CIDInE.

PLANO DE FORMAÇÃO**2ª Sessão****Data da sessão:**

18 de Março de 2009

Sumário da sessão:

Papel da inferência na compreensão na leitura, sua natureza e tipos.

Estratégias didácticas orientadas para a construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.

A pergunta como instrumento ao serviço da construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.

Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Objectivos da sessão de formação:

- Motivar os professores estagiários para a promoção da construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.
- Promover a reflexão sobre as suas práticas.
- Promover o trabalho colaborativo em torno da concepção, implementação, avaliação e reformulação de actividades centradas na construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Competências a desenvolver

Pretende-se desenvolver nos professores em formação as capacidades de:

- Reflexão sobre as suas práticas;
- Desenvolvimento de trabalho colaborativo;
- Concepção, implementação, avaliação e reformulação de projectos de investigação-acção supervisionados centrados na construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Conteúdos

- 1.O conceito de inferência.
- 2.Os tipos de inferências (lógicas, pragmáticas e criativas ou elaborativas).
- 3.O papel da inferência em compreensão na leitura.
- 4.Identificação de estratégias didácticas direccionadas para a construção de inferências por parte dos alunos (questionário oral e escrito, actividades de pré-leitura e pós-leitura, actividades de pesquisa...).
5. As características das perguntas orientadas para a produção de cada um dos tipos de inferências.
 1. A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.
 2. Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Actividades a realizar durante a sessão:

1. A partir da análise crítica das situações das aulas por eles leccionadas e observadas pela supervisora em que se procurou promover a construção de inferências no âmbito da abordagem da didáctica da compreensão na leitura, trabalhar:
 - a importância da construção de inferências na compreensão na leitura;
 - o conceito de inferência;
 - diversos tipos de inferências;
 - estratégias didácticas orientadas para a promoção da construção de inferências na compreensão na leitura;
 - a adequação das perguntas formuladas pelo docente ao tipo de inferência que pretende que os alunos construam;
 - a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.
2. Apresentação e discussão conjunta dos planos das segundas aulas a leccionar pelos dois estagiários, com particular incidência nas estratégias centradas na promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.
3. Reflexão sobre as aprendizagens feitas nesta sessão de formação e eventual contributo para o desenvolvimento profissional dos professores em formação (produção de uma reflexão escrita).

Bibliografia:

- BORGES, L. C. G. (1998). *A capacidade inferencial na compreensão em leitura. Um contributo didáctico e uma experiência de supervisão no contexto da formação contínua de professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BRITO, E. B. C. (2002). *Para uma leitura possível do texto narrativo literário no Ensino Básico: dos textos programáticos às práticas pedagógicas*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CABRAL, M. L. (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita. Do Básico ao Superior*. Dissertação de mestrado não publicada Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- CARREIRA, J. (2004). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARREIRA, J., SÁ, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In: SÁ, M. H. A., ANÇÃ, M. H. e MOREIRA, A. *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-83) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COUTINHO, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- DIJK, T. A. van & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- FOUCAMBERT, J. (1994) *A leitura em questão*. Porto Alegre: ARTMED (trad.).
- FREIRE, P. (1992). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA (trad.).
- GIASSON, J. (2004). *La lecture. De la Théorie à la Pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- GOODMAN, K. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do seu desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. G. Palácio, *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas (trad.).
- KLEIMAN, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes (trad.).
- LECOCQ, P. (ed.) (1992). *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre:

Artemed Editora (trad.).

SILVA, E. T. (1991). *O Ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.

SILVA, E. T. (2003). *Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados.

SILVA, E. T. (2003) *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados.

SILVA, E. T. (2003) *Leitura em curso*. Campinas: Autores Associados.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed (trad.)

PLANO DE FORMAÇÃO**3ª Sessão****Data da sessão:**

7 de Abril de 2009

Sumário da sessão:

Apreciação crítica das segundas aulas observadas.

A importância da formulação de perguntas orientadas para a construção de inferências.

Papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura.

Estratégias didáticas orientadas para a activação do conhecimento prévio, como instrumento ao serviço da construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.

Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Objectivos da sessão de formação:

- Motivar os professores estagiários para a promoção da construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.
- Promover a reflexão sobre as suas práticas.
- Promover o trabalho colaborativo em torno da concepção, implementação, avaliação e reformulação de actividades centradas na construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Competências a desenvolver

Pretende-se desenvolver nos professores em formação as capacidades de:

- Reflexão sobre as suas práticas;
- Desenvolvimento de trabalho colaborativo;
- Concepção, implementação, avaliação e reformulação de projectos de investigação-acção supervisionados centrados na construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Conteúdos

1. O papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura.
2. Identificação de estratégias didáticas direccionadas para a activação de conhecimentos prévios, com vista à construção de inferências por parte dos alunos.
3. As características das perguntas orientadas para a produção de cada um dos tipos de inferências.
4. A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.
5. Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Actividades a realizar durante a sessão:

1. Apresentação aos professores estagiários da apreciação crítica feita às segundas aulas observadas a cada um.
2. Discussão conjunta dessa apreciação crítica, tendo em conta as situações de promoção da construção de inferências, no âmbito da compreensão na leitura identificadas nas aulas por eles leccionadas.
3. A partir da análise crítica das situações das aulas por eles leccionadas e observadas pela supervisora em que se procurou promover a construção de inferências no âmbito da abordagem da didáctica da compreensão na leitura, trabalhar:
 - a importância da activação dos conhecimentos e esquemas do leitor;
 - diversos tipos de estratégias didáticas orientadas para a promoção da construção de inferências na compreensão na leitura, nomeadamente através de:
 - identificação de indícios a partir de um texto ou passagem de um texto;
 - levantamento de hipóteses; formulação de previsões / antecipações;
 - avaliação da nova informação e sua relação com o conhecimento prévio;
 - relação comparativa entre elementos do texto e os conhecimentos comuns à maioria dos leitores;
 - formulação de perguntas a partir do texto (por parte do professor, mas também dos alunos);
 - levantamento de dúvidas e seu esclarecimento;
 - levantamento das palavras-chave e das ideias principais do texto;

- pesquisa de informação sobre aspectos do texto e do contexto;
- actividades de pré-leitura que activem os conhecimentos prévios e preparem para o texto;
- actividades de pós-leitura que complementem as informações do apreendidas sobre o texto e ajudem os alunos na descoberta de outros sentidos implícitos.
- algumas técnicas de formulação de perguntas;
- a adequação das perguntas formuladas pelo docente ao tipo de inferência que pretende que os alunos construam;
- a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

2. Apresentação e discussão conjunta dos planos das terceiras aulas a leccionar pelos dois estagiários, com particular incidência nas estratégias centradas na promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.

3. Reflexão sobre as aprendizagens feitas nesta sessão de formação e eventual contributo para o desenvolvimento profissional dos professores em formação (produção de uma reflexão escrita).

Bibliografia:

BORGES, L. C. G. (1998). *A capacidade inferencial na compreensão em leitura. Um contributo didáctico e uma experiência de supervisão no contexto da formação contínua de professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BRITO, E. B. C. (2002). *Para uma leitura possível do texto narrativo literário no Ensino Básico: dos textos programáticos às práticas pedagógicas*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CABRAL, M. L. (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita. Do Básico ao Superior*. Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

CARREIRA, J. (2004). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARREIRA, J., SÁ, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In: SÁ, M. H. A., ANÇÃ, M. H. e MOREIRA, A. *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-83) Aveiro: Universidade de Aveiro.

COUTINHO, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

- DIJK, T. A. van & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- FOUCAMBERT, J. (1994) *A leitura em questão*. Porto Alegre: ARTMED (trad.).
- FREIRE, P. (1992). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA (trad.).
- GIASSON, J. (2004). *La lecture. De la Théorie à la Pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- GOODMAN, K. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do seu desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. G. Palácio, *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas (trad.).
- KLEIMAN, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes (trad.).
- LECOQ, P. (ed.) (1992). *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artemed Editora (trad.).
- SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: Algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, E. T. (1991). *O Ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- SILVA, E. T. (2003). *Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, E. T. (2003) *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, E. T. (2003) *Leitura em curso*. Campinas: Autores Associados.
- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed (trad.)

PLANO DE FORMAÇÃO**4ª Sessão****Data da sessão:**

29 de Abril de 2009

Sumário da sessão:

Apreciação crítica das terceiras aulas observadas.

Estratégias de construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.

Papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura.

Estratégias didácticas orientadas para a promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.

A importância da formulação de perguntas orientadas para a construção de inferências.

A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.

Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Objectivos da sessão de formação:

- Motivar os professores estagiários para a promoção da construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.
- Promover a reflexão sobre as suas práticas.
- Promover o trabalho colaborativo em torno da concepção, implementação, avaliação e reformulação de actividades centradas na construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Competências a desenvolver

Pretende-se desenvolver nos professores em formação as capacidades de:

- Reflexão sobre as suas práticas;
- Desenvolvimento de trabalho colaborativo;
- Concepção, implementação, avaliação e reformulação de projectos de investigação-acção supervisionados centrados na construção de inferências no âmbito da abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Conteúdos

- 1.1. Estratégias de construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.
- 1.2. O papel da activação do conhecimento prévio na compreensão na leitura.
- 1.3. Estratégias didácticas orientadas para a promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura.
- 1.4. As características das perguntas orientadas para a produção de cada um dos tipos de inferências.
5. A importância da reflexão sobre as práticas e da supervisão para a construção do conhecimento profissional dos professores.
6. Importância da investigação-acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

Actividades a realizar durante a sessão:

1. Apresentação aos professores estagiários da apreciação crítica feita às terceiras aulas observadas a cada um.
2. Discussão conjunta dessa apreciação crítica, tendo em conta as situações de promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura identificadas nas aulas por eles lecionadas e observadas pela supervisora.
3. A partir da análise crítica dessas situações e em diálogo com os estagiários, fazer a sistematização das aprendizagens feitas ao longo do programa de formação supervisionado, incidindo nos seguintes tópicos:
 - estratégias do leitor orientadas para a construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura, nomeadamente:
 - levantamento de hipóteses ou formulação de previsões/antecipações;
 - activação dos conhecimentos prévios e dos esquemas do leitor;
 - identificação de indícios a partir de partes de um texto;
 - identificação da informação nova veiculada pelo texto em estudo e estabelecimento de relações entre esta e os conhecimentos prévios do leitor;
 - estratégias didácticas orientadas para a promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão na leitura, nomeadamente:
 - actividades de pré-leitura, que contribuam para a activação dos conhecimentos prévios e dos esquemas do leitor (como, por exemplo:
 - pesquisa de informação sobre aspectos do texto e do contexto;

- projecção de imagens, filmes, cartoons, bandas desenhadas, leitura de documentos que preparem para o texto;
- reflexão oral ou escrita, debate ou troca de ideias sobre assuntos relacionados com a temática do texto;

- actividades a realizar durante a leitura (como, por exemplo:

- levantamento de dúvidas e seu esclarecimento conjunto;
- uso de documentos complementares que ajudem a compreender melhor as ideias do texto (Exemplo: textos informativos; imagens; filmes, audição de documentos áudio...)
- exercícios de esclarecimento vocabular;
- textos lacunares;
- indicação de tarefas a realizar durante a leitura (Exemplo: sublinhar palavras relacionadas com uma determinada área temática; agrupar conceitos/palavras...)

- actividades de pós-leitura, que complementem as informações apreendidas a partir do texto e ajudem os alunos na descoberta de outros sentidos implícitos, como por exemplo:

- formulação de perguntas a partir do texto – por parte do professor, mas também dos alunos, implicando a adequação das perguntas formuladas ao tipo de inferência que se pretende que o leitor construa;
- levantamento das palavras-chave e das ideias principais do texto;
- estabelecimento de relações entre elementos do texto e conhecimentos comuns à maioria dos leitores, para integração dos novos conhecimentos veiculados pelo texto em estudo na “enciclopédia do leitor”;
- questionário oral;
- questionário escrito;
- intertextualidades;

4. Apresentação de discussão de um documento em PowerPoint sistematizando os conteúdos relativos ao papel da construção de inferências na compreensão na leitura e à sua abordagem didáctica no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

5. Reflexão sobre as aprendizagens feitas nesta sessão de formação e eventual contributo para o desenvolvimento profissional dos professores em formação (produção de uma reflexão escrita).

Bibliografia:

- BORGES, Lúcia da Conceição Gonçalves (1998). *A capacidade inferencial na compreensão em leitura. Um contributo didáctico e uma experiência de supervisão no contexto da formação contínua de professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BRITO, Elisabete B. C. (2002). *Para uma leitura possível do texto narrativo literário no Ensino Básico: dos textos programáticos às práticas pedagógicas*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CABRAL, Maria de Lourdes (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita. Do Básico ao Superior*. Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- CARREIRA, José (2004). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARREIRA, José e SÁ, Cristina Manuela (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In Maria Helena Araújo e Sá, Maria Helena Ançã e António Moreira (orgs.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-83) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COUTINHO, Maria Antónia (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA (trad.).
- GIASSON, Jocelyne (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- SÁ, Cristina Manuela (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: Algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, Ezequiel Teodoro (1991). *O Ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- SILVA, Ezequiel Teodoro (2003). *Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, Ezequiel Teodoro (2003) *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, Ezequiel Teodoro (2003) *Leitura em curso*. Campinas: Autores Associados.
- SIM-SIM, Inês (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOLÉ, Isabel (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed (trad.).

Plano de Aula de Português (PL1EA)

Aula nº 1

Código de designação do estagiário: EA

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 24 de Novembro de 2008

Horário: 11h55 – 13h25

Sumário:

Audição da primeira parte do Sermão de Santo António do Padre António Vieira.

Leitura e exploração do texto argumentativo: os aspectos simbólicos subjacentes, a estrutura argumentativa do sermão, os argumentos apresentados, a crítica social aos pregadores e aos ouvintes e a eficácia persuasiva.

Competências:



Leitura

- Ler um texto de forma expressiva;
- Compreender a mensagem do sermão em estudo;
- Identificar a pluri-significação de algumas passagens textuais.



Escrita:

- Organizar de forma adequada as ideias;
- Usar propriedade e riqueza vocabulares.



Funcionais

- Identificar as características do sermão;
- Analisar um texto argumentativo;
- Inferir sentidos explícitos;
- Reconhecer formas de argumentação;
- Discriminar o sentido alegórico do texto;
- Identificar os sentidos metafóricos do texto;
- Indicar recursos expressivos;
- Identificar o uso de conectores num texto argumentativo.



Transversais:

- Respeitar/cooperar com os colegas;
- Participar adequadamente na aula;
- Estar atento e interessado;
- Empenhar-se nas tarefas lectivas;

Conteúdos:



Temáticos:

- O texto argumentativo – “O Sermão de Santo António aos Peixes” de Padre António Vieira – Capítulo um;
- Os aspectos simbólicos subjacentes;
- A estrutura argumentativa do sermão;
- Os argumentos apresentados;
- A crítica social aos pregadores e aos ouvintes;
- A eficácia persuasiva.



Estético-Estilísticos:

- Recursos expressivos – alegoria, hipérbato, metáfora, quiasmo, ironia, hipérbole, antítese, paralelismo;
- Técnicas de retórica – pontuação (exclamações e interrogações) ritmo, e entoação;

Desenvolvimento da aula:

O professor em diálogo com os alunos recorda o conceito de sermão, com o objectivo que conclua que o sermão é um texto argumentativo onde são apresentados vários argumentos/justificações que fundamentam, justificam e exemplificam o assunto que se defende.

Seguidamente pergunta-lhes qual o objectivo de um sermão, de modo a que conclua que um sermão é repreender, persuadir e convencer o interlocutor sobre um determinado assunto. Depois, o docente questiona-os sobre quem é que habitualmente profere sermões, ao que os alunos responderão que, por norma, são padres ou pessoas ligadas à Igreja. O docente aproveita, então, esta resposta para os questionar sobre o espaço privilegiado para dissertar um sermão e, como forma de sistematizar o conhecimento dos alunos sobre o assunto, pergunta-lhes qual será o público-alvo de um sermão, ao que os alunos oportunamente responderão que será o público em geral.

O professor explica aos alunos que irão ouvir o Exórdio, que foi já objecto de leitura em casa. Depois de terminada a tarefa de audição, o professor questiona os discentes sobre a importância da mensagem e pede-lhes que identifiquem a expressão que considerem mais significativa no texto, ao que deverão responder: “*Vós sois o sal da terra*”. De seguida, pergunta-lhes qual o significado da expressão e qual a figura de estilo subjacente, com o objectivo que salientem a metáfora, ou seja, os homens/terra (pregadores/ouvintes). Partindo desta expressão, o docente explica-lhes algumas noções do sal, que este é designado na química por “cloreto de sódio”, vulgarmente conhecido como “sal comum” ou “sal da cozinha”, por ser largamente utilizado na alimentação humana. É indispensável à vida humana, o seu excesso é prejudicial. O sal tem o poder de corroer outros materiais, aqui pode ser semelhante à palavra, levar alguém a alterar o seu comportamento.

O docente, tendo por base esta expressão, decide partir para a exploração do sermão fazendo uma análise a *pari-passu*.

Em seguida, um aluno é convidado a ler o primeiro parágrafo “Vós, diz Cristo Senhor nosso (...) Ainda mal.” O professor começa por questionar os alunos sobre o assunto neste primeiro parágrafo, ao que eles responderão que o sermão se dirige ao papel dos pregadores e dos ouvintes, mas essencialmente aos pregadores. O docente começa por recuperar a expressão anteriormente proferida pelos alunos “*Vos estis sal terrae*”, para lhes explicar que este é o mote para o sermão que vai ser proferido. Os alunos aqui serão convidados, uma vez mais, a visualizarem um Powerpoint que tem a definição de conceito predicável (o conceito predicável é uma expressão retirada das Sagradas Escrituras que encerra uma determinada verdade que servirá de mote ao sermão). Partindo deste conceito predicável que é o tema a desenvolver no sermão “Vós (pregadores) estis sal (doutrina) terrae (ouvintes), recorrendo à Bíblia que insere um argumento de autoridade, mas também de veracidade. Utiliza-se a metáfora “sal”, porque “o efeito do sal é impedir a corrupção” (das almas humanas) e dirige-se aos pregadores porque quer que estes tenham o mesmo papel que tem o sal na terra, pois é na terra que habita a humanidade, os ouvintes corromptos “mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa”. O docente informa os alunos sobre o

significado que o sal tem no mundo religioso, pois foi o título dado por Jesus Cristo aos apóstolos, que significa o princípio de conservação espiritual.

Partindo do assunto deste primeiro parágrafo, o professor pretende que os alunos identifiquem o problema detectado e confirmado pelo pregador e que enumerem as causas possíveis e plausíveis pelas quais a terra está corrupta/deteriorada, ou porque o “sal” (a doutrina) não é bem pregada pelos pregadores, ou por a “terra” (os ouvintes) não se deixam “salgar”, ou seja, não ouvem os argumentos, as ideias, as justificações do orador. Assim, o docente continua confirmando as causas, juntamente com os alunos, ou porque os pregadores pregam “uma coisa e fazem outra” e “se pregam a si e não a Cristo”, ou seja, não pregam a verdadeira “doutrina”, os ensinamentos que poderiam levar esta multidão, este público ao bom caminho. Os ouvintes não querem receber a verdadeira doutrina, “querem antes imitar o que eles fazem que fazer o que dizem”, porque também os pregadores não fazem o que dizem, se eles são os representantes de Deus Terra deveriam seguir o seu mestre, por isso os ouvintes seguem também os seus interesses e levam uma vida em tudo semelhante à dos pregadores “em vez de servir a Cristo servem os seus apetites. O professor alerta-os para o facto de que ambos os argumentos coexistem e podem ser considerados válidos, o que se pode confirmar na frase final “Não é tudo isto verdade? Ainda mal!”, que é uma pergunta retórica, seguida de uma frase exclamativa, que provoca no ouvinte um momento de reflexão, de organização de ideias e, de certa forma, uma auto-avaliação. De seguida, o docente volta ao início do sermão para pedir aos alunos que organizem a frase “Vós, diz Cristo Senhor nosso, falando com os Pregadores”, com o intuito que estes reconheçam a figura de estilo presente que é o hipérbato (inversão de palavras na frase) e apresentem esta frase: “Vós nosso Senhor Jesus Cristo”, que será transcrita no quadro. Aproveitando este regresso ao início do sermão, o docente questiona os alunos sobre o uso do gerúndio no sermão, ou seja, a ideia de continuidade.

O professor interroga os alunos sobre as causas do “sal” não salgar, então alunos responderão “ou é porque o sal não salga, ou porque a terra não se deixa salgar”. Aqui o docente pede alguns exemplos, ao que eles dirão algumas frases como “ou é porque o sal não salga, e os Pregadores não pregam a verdadeira doutrina;” ou porque a terra não se deixa salgar, e os ouvintes, sendo verdadeira doutrina que lhe dão, a não querem receber (...)”. O professor aproveita estas frases, salientando o paralelismo existente entre elas: “Ou é porque ... ou porque”, demonstrando a importância dos conectores (conjunção disjuntiva correlativa “ou” e da conjunção causal “porque”) na estrutura do raciocínio, adquirindo assim fluidez, continuidade, que permitem aos ouvintes atingir mais facilmente o objectivo da mensagem nas respostas à justificação do facto de a terra estar corrompida e na resposta ao que se há-de fazer. O docente questiona-os sobre a existência das perguntas retóricas e qual o seu objectivo, ou seja, tem o intuito de atingir os ouvintes, captar a sua atenção. Afinal, um estilo muito aproximado do discurso oral.

O professor pede a outro aluno para ler o segundo parágrafo, e começa por pedir o assunto deste parágrafo, ao que os alunos devem dizer que se retoma o assunto do parágrafo anterior, ou seja as causas do “sal” não salgar, a palavra tem o dom de quem a ouve e de quem a entende para alterar o comportamento do público, ou seja, através de uma mudança de atitudes, os pregadores deveriam dar o exemplo, já que são eles os representantes de Cristo na Terra, porém se não se identificarem com o sal (a doutrina) e devem fazer como este lançá-lo fora e atirá-lo ao chão para ser pisado pelos homens.

O docente começa pela pergunta retórica “Suposto que (...) terra?” para lhe as duas alternativas porque o sal não salga, os alunos afirmarão com base no sermão que “o sal não salga” porque o problema está nos pregadores que não pregam a verdadeira doutrina; ou dizem uma coisa e fazem outra ou pregam-se a si mesmos e não a Cristo, ou porque a “terra se não deixa salgar”, ou seja, os ouvintes não querem receber a verdadeira doutrina; os ouvintes querem imitar o que os pregadores fazem e não o que eles dizem ou por fim os ouvintes querem servir os seus apetites em vez de servir a Cristo. O professor questiona-os novamente sobre o valor e a intencionalidade da interrogação retórica “que se há-de fazer a este sal e que se há-de fazer a esta terra?”, mantendo o plano metafórico introduzido no conceito predicável, mas salienta o papel do sal que não salga, deve ser deitado fora ou calcado pelos homens, como refere Cristo. O docente pergunta-lhes qual a importância do verbo haver no sermão, ou seja, na pregação tem uma ideia de continuidade. Refere ainda a atenção dos ouvintes para a solução/justificação, utilizando citações evangélicas (palavras de Cristo, expressões latinas) que funcionam como reforço e consistência da ideia, ou seja como justificação de um argumento. O professor questiona os alunos acerca do assunto dos dois parágrafos explorados, tendo em conta o conceito predicável, pretendendo que os alunos identifiquem nos dois parágrafos a introdução do tema que se vai desenvolver nos parágrafos seguin-

tes. Seguidamente, o professor faz uma sistematização através de um acetato que será facultado em seguida aos alunos.

De seguida, o professor pede a um aluno para ler o terceiro parágrafo “Isto é o que se deve fazer (...) e eles ouviam” levando os alunos a identificar a origem do nome dado a este sermão, ou seja Santo António. O docente parte deste episódio que dá o nome a este sermão para lhes facultar informações sobre as semelhanças com o público. O auditório de Santo António também não ouve a pregação, ou seja, os habitantes de Arimino, em Itália, também não quiseram ouvi-lo quando este quis pregar contra os hereges. Então o santo deixou-os e foi para junto ao mar pregar aos peixes. O professor aproveita aqui para fazer alusão ao dia em que Vieira fez este sermão, é dia de Santo António e então, comemorando Santo António, Padre António Vieira quer seguir o seu exemplo, e afirma que também ele vai pregar aos peixes. É assim que o auditório do sermão deixa de ser os homens e passa a ser os peixes aos quais o pregador se dirige. A resposta é novamente bipartida, ao primeiro (o sal) “lançá-lo fora como inútil para que seja pisado de todos” e à segunda (a terra) fazer como Santo António, que “mudou o púlpito e o auditório, mas não desistiu da doutrina”.

O docente começa por proferir as seguintes questões: Que faria logo? Retirar-se-ia? Calar-se-ia? Dissimularia? Daria tempo ao tempo?”, levando os alunos a reflectirem sobre a gradação decrescente, sobre o comportamento de Santo António ao seu público. Os alunos são conduzidos a afirmar que estas perguntas dão um conjunto de possibilidades de actuação de Santo António, no entanto, as soluções ditas pela prudência ou pela cobardia humanas, mostram que o caminho escolhido por Santo António é outro, ou seja, mudou de público. O professor questiona-os sobre o porquê de Santo António mudar de público, porque este público não quer ouvi-lo e não segue o caminho corrector que ele lhe quer mostrar.

O docente pergunta aos alunos o porquê da utilização de frases curtas e da pontuação existente no sermão, ao que eles responderão que quer a pontuação, quer as frases curtas, têm como o intuito persuadir os ouvintes com a sua melodia, concedendo vivacidade ou energia ao discurso. O professor questiona-os sobre o valor da seguinte frase “Oh maravilhas do altíssimo! Oh poderes do que criou o mar e a terra!” ou seja, para expressar o seu espanto desviar o assunto, prendendo a atenção do auditório e apelando à sua cumplicidade emotiva.

O docente pergunta-lhes qual a figura de estilo presente na seguinte expressão “Começam a ferver as ondas, começam a concorrer os peixes, os grandes, os pequenos, e postos todos por ordem com as cabeças de fora da água, António pregava e eles ouviam”, os alunos referem que é uma imagem hiperbólica, dando ao leitor/ouvinte a sensação de que estamos a visualizar a cena, o novo púlpito do Santo António. O docente refere também a gradação decrescente “grandes”, “maiores” e “pequenos” que está ali presente, ou qual, os alunos vão “imaginar” que têm ali todos os estratos sociais.

O professor pede aos alunos que atentem nesta parte do excerto “Deixa as praças, vai-se às praias, deixa a terra, vai-se ao mar e começa (...) começam a ferver as ondas, começam a concorrer os peixes” para estes identificarem o paralelismo e antítese mas, sobretudo, o uso do presente do indicativo com valor de presente histórico, dando aqui maior vivacidade e veracidade ao discurso.

O docente leva-os alunos a identificar nos peixes a metáfora do homem e a explicarem o efeito conseguido pelo pregador quando tem como auditório os peixes “e postos todos por sua ordem (...) ouviam” aqui os alunos afirmam que os peixes assumem uma superioridade moral relativamente aos homens, uma vez que sabem ouvir e aceitam ser alvo de crítica. O professor questiona-os sobre o valor de alegoria e pede-lhes que identifiquem no texto esse momento com a frase “ Já que não me querem ouvir os homens, ouçam-me os peixes!” Ao construir o sermão alegoricamente, o autor constrói um destinatário fictício, os peixes, sendo que o seu auditório real é constituído por seres humanos, seres racionais, os colonos de São Luís do Maranhão, cujo comportamento se condena e se pretende alterar.

O docente convoca um aluno a ler os dois últimos parágrafos “Muitas vezes (...) Ave Maria”. O professor começa por fazer alusão ao local, onde o sermão é proferido, ou seja, na igreja (“nesta igreja”). E “nesta igreja” salienta juntamente com os alunos o valor das antíteses “ de manhã e de tarde”, “de dia e de noite”, ou seja, está sempre a pregar com o intuito que os ouvintes conseguiram alterar os seus comportamentos, apesar da insistência sistemática de Padre António Vieira. O professor questiona aqui a questão da doutrina, que a define com esta tripla adjectivação “muito clara”, “muito sólida” e “muito verdadeira”, ainda não consegui “salgar” o seu público da “emenda e reforma dos vícios que a corrompem”.

O docente questiona os alunos sobre o papel do Padre António Vieira relativamente ao “sal” pregado por este aos ouvintes, os alunos responderão que ele tenta guiá-los para o bom caminho, tentando purificar as almas corruptas, mas sem sucesso. O professor questiona os alunos acerca do tempo verbal “tenho pregado” quando associado com a expressão “muitas vezes” que um valor de repetitivo, de forma a reforçar a ideia de que este público não se têm deixado salgar, não têm alterado os seus comportamentos.

O docente pede os alunos para identificarem a invocação presente no final do Exórdio (invocação à Virgem Maria), justificando-a, como sendo a senhora dos mares. Era habitual nos sermões pregar a Nossa Senhora. Os ouvintes do sermão eram pescadores, que a invocavam na faina da pesca. O professor refere aqui que cada início de parágrafo tem elementos de ligação de um assunto para outro “Suposto”, “Isto”, na invocação ele refere o advérbio de tempo “hoje”, mas em semelhança com Santo António decide trocar o público, ou seja, troca a “terra” (os homens) pelo “mar” (peixes), e questiona os alunos sobre o porquê desta alteração. Os docentes responderão que os homens não o querem ouvir, então ele dirige-se para os peixes. O docente diz que Padre Vieira nesta invocação faz uma certa lamentação, ao que alunos referem como sendo a troca de público um pouco “desusado”, mas relevante na medida em que os homens não estão em sintonia com o pregador.

O professor questiona os alunos acerca das diferentes partes do Exórdio, que sendo um texto argumentativo pode ser dividido em três partes. A introdução, que corresponde aos dois primeiros parágrafos, o desenvolvimento alusão a Santo António (Isto é o que se deve fazer (...) e eu por vós o sinto”) e a conclusão o último parágrafo, ou seja, a invocação à Virgem Maria.

Na introdução, faz-se referência ao problema do “sal não salgar”, ou pelos pregadores ou pelos ouvintes. No desenvolvimento, vai-se buscar uma passagem de Santo António para dar veracidade ao sermão, mas também para salientar o título do sermão e a troca de público. Na invocação, faz-se o agradecimento.

O professor distribui uma ficha de trabalho que funcionará como aplicação dos conhecimentos relevantes no sermão. (Anexo 3)

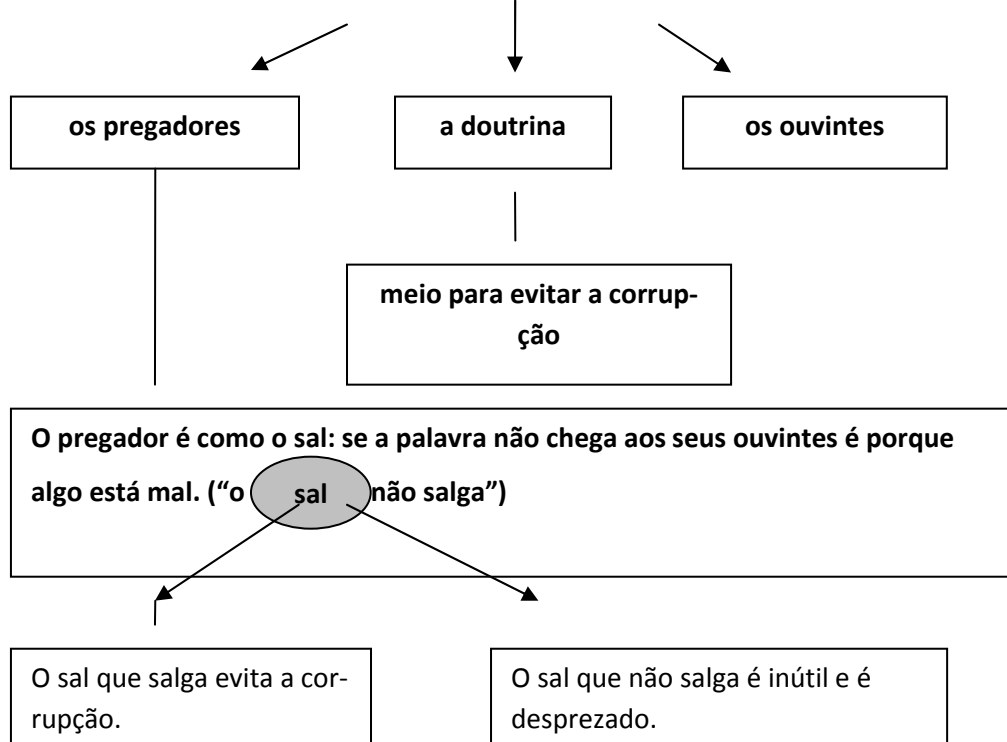
(...)

Materiais anexos à planificação

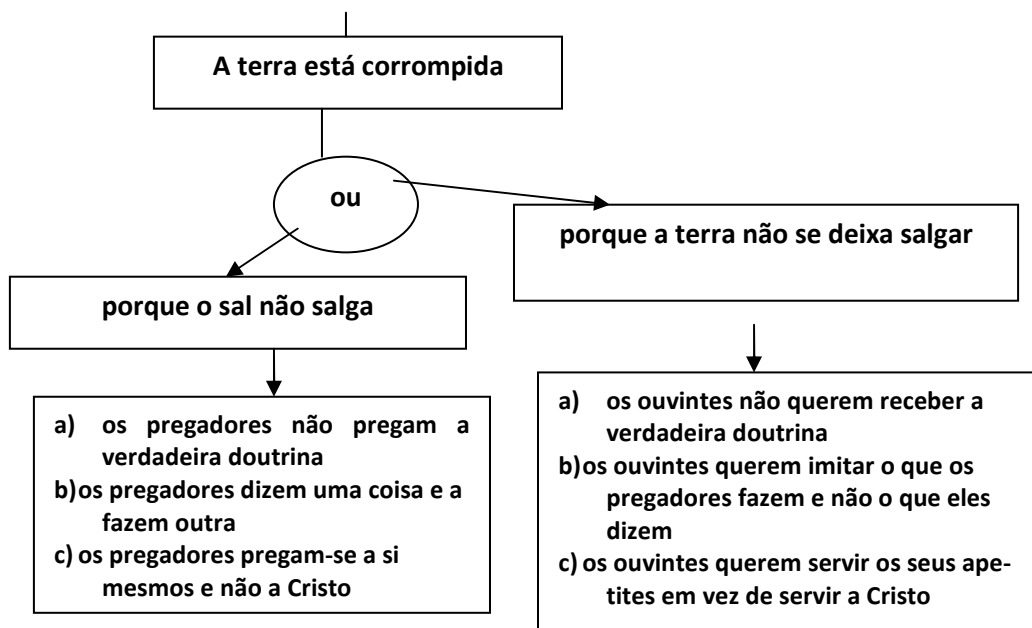
Aula 1 EA

Ficha Síntese

A. Conceito predicável: “Vós sois o sal da terra”



B. “Vós sois o sal da terra”



Aula 1 EA

Ficha de Trabalho

“Vós sois o sal da terra” é o conceito predicável do sermão, ou seja, a proposição a partir da qual se vai desenvolver todo o raciocínio.

1. Identifica o motivo pelo qual os pregadores são “o sal da terra”?
2. Refere a função do sal.
 - 2.1. Indica se o sal está a cumprir a sua função, justificando a tua resposta.
3. O problema da corrupção da terra pode ser da responsabilidade dos pregadores ou dos ouvintes. Explicita a responsabilidade de uns e dos outros.
4. No segundo parágrafo apresentam-se propostas para solucionar o problema. Explicita-as.
5. Explica como, partindo da proposição bíblica inicial, se chega, ao exemplo de Santo António e à alegoria que constituirá o desenvolvimento do sermão - pregar aos peixes.
6. Explica a identificação Padre António Vieira/Santo António.
7. Escolhe a passagem do texto que mais te agradou e apresenta argumentos que justifiquem a tua escolha.

Plano de Aula de Português (PL2EA)

Aula nº 2

Código de designação do estagiário: EA

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 4 de Dezembro de 2008

Horário: : 8h25 – 9h55

Sumário: O texto argumentativo: leitura e análise do Capítulo terceiro do "Sermão Santo António aos Peixes", de Padre António Vieira. Os aspectos simbólicos subjacentes; a estrutura argumentativa do sermão; a crítica social aos colonos expressa na referência particular aos peixes; a eficácia persuasiva. Realização de uma ficha de trabalho.

Competências:

❖ **Leitura**

- Ler um texto de forma expressiva;
- Revelar fluência oral e escrita;
- Compreender a mensagem do sermão em estudo;
- Identificar os diferentes sentidos implícitos em algumas passagens do terceiro capítulo;
- Indicar a analogia entre os peixes e os homens;
- Reconhecer o valor estético da língua através do uso dos recursos expressivos e da pontuação.

❖ **Escrita:**

- Organizar de forma adequada as ideias;
- Usar propriedade e riqueza vocabulares;
- Aplicar correctamente regras básicas da ortografia, sintaxe e pontuação.

❖ **Funcionais**

- Identificar as características do sermão e do texto argumentativo;
- Reconhecer formas de argumentação;
- Identificar os conectores predominantes no texto argumentativo, nomeadamente no sermão;
- Inferir sobre o sentido alegórico e metafórico do texto;
- Indicar recursos estilísticos e reconhecer o respectivo valor expressivo;

❖ **Transversais:**

- Respeitar/cooperar com os colegas;
- Participar adequadamente na aula;
- Estar atento e interessado;

- Empenhar-se nas tarefas lectivas;

Conteúdos:

❖ Temáticos:

- O texto argumentativo - "O Sermão de Santo António aos Peixes" de Padre António Vieira - Capítulo três;
- Os aspectos simbólicos subjacentes;
- A estrutura argumentativa do sermão;
- Os argumentos apresentados;
- A crítica social aos colonos, expressa na referência particular aos peixes;
- A eficácia persuasiva.

❖ Estético-estilísticos:

- Recursos expressivos - alegoria, metáfora, ironia, antítese, paralelismo, comparação;
- Técnicas de retórica - pontuação (exclamações e interrogações) ritmo, e entoação;

Desenvolvimento da aula:

O professor começa a aula com um breve diálogo com os alunos de forma a relembrar as ideias essenciais dos capítulos anteriores (o conceito predicável - ponto de partida para todo o sermão; o motivo dessa afirmação; o porquê de se dirigir aos pregadores/homens através dos "peixes"; quais as virtudes e os defeitos dos peixes ("ouvem e não falam" mas "não se convertem"); o panegírico a Santo António. Partindo da referência a Santo António, o docente coloca duas imagens no retroprojector (Anexo 1), uma de Santo António e outra de Padre António Vieira. Em seguida, pede aos alunos uma descrição geral das imagens (na primeira - Santo António prega aos peixes e há três homens que não o ouvem, mas estão a olhar para ele; Santo António apresenta vestes de pobres dos Franciscanos, as sandálias e a corda; tem na mão a Bíblia, onde vai buscar algumas passagens para elucidar e justificar alguns dos seus argumentos. A representação dos gestos, a articulação dos movimentos a questão dos gestos; os peixes a ouvem-no atenciosamente); (na segunda - Padre António Vieira prega aos índios; apresenta também uma roupa pobre; existem palmeiras e um ambiente tropical - sinónimo de que se encontra no Brasil, no Maranhão, a pregar aos colonos/índios). Pede-lhes que situem a acção das imagens (1ª - em Arimino, Itália e a segunda em Luís do Maranhão, Brasil). Uma vez que se passam em dois sítios diferentes e em tempos também diferentes, o professor questiona-os sobre as semelhanças e as diferenças entre estas imagens. As semelhanças são: dois pregadores; que apresentam um vestuário pobre, sem adornos/ornamentos; submissos a Deus; pregadores da palavra de Deus, tentando levar os ouvintes para o caminho do bem; os ouvintes em ambos os casos são submissos (peixes e índios). As diferenças são que a primeira imagem tem os homens afastados a ouvi-lo e na segunda estão os índios. Neste momento, o professor convida os alunos a recapitularem alguns aspectos estudados em aulas anteriores, relativamente a esta alteração de público, que se deve ao facto de os homens não escutarem e não ouvirem a doutrina ("sal") ou porque "o sal não salga" (pregadores), ou porque "não se deixam salgar" (ouvintes). O docente retoma uma passagem do segundo capítulo, que refere as virtudes e os vícios dos peixes, que são a alegoria deste sermão e recorre a Santo António, tentando levar também os homens a reflectirem com vista a guiá-los para o bom caminho, por isso menciona algumas passagens bíblicas e refere algumas figuras importantes no mundo cristão (referente).

Partindo do comportamento dos homens existente em ambas as imagens, os pregadores tentam alterar o comportamento dos hereges, o docente convida os alunos a explorarem mais uma parte do sermão. Deste modo, distribui o terceiro capítulo do sermão, pedindo aos alunos que façam uma leitura silenciosa (Anexo 2). Uma vez, finalizada esta tarefa, o docente questiona os discentes sobre o assunto global do capítulo, ao que eles devem referir que o orador neste capítulo menciona os peixes, no geral, partindo, de seguida para o particular. Relativamente a este último aspecto, refere quatro tipos de peixe: o peixe de Tobias (que cura a cegueira e expulsa os demónios); a Rémore (um peixe pequeno, mas com muita força, semelhante ao poder da língua de Santo António, que representa a luta contra a soberba); o Torpedo (Peixe que faz descargas eléctricas para se defender, faz tremer o pescador e representa o castigo de Deus) e por fim, o peixe Quatro-Olhos que vê para cima e para baixo, representa a capacidade de distinguir o bem do mal (céu/inferno).

O docente partindo das afirmações sobre o assunto global, e aproveitando o facto que os alunos mencionem os quatro tipos de peixes existentes no sermão e visto que a sala de aula se encontra dividida em quatro filas, o professor distribui uma ficha de trabalho, onde cada fila terá um peixe para analisar. Os alunos em pares têm de responder à ficha de trabalho que é entregue em mão pelo docente (Anexo 3). É feita a respectiva correcção, seguida da exploração faseada do texto *pari-passu*.

Sendo assim, depois da correcção da questão 1.1 da ficha de trabalho, realativa ao Peixe Tobias, o professor convida um aluno a ler os quatro primeiros parágrafos "Este é peixes (...) prego aos peixes". Uma vez lidos os parágrafos, o docente questiona os alunos sobre o assunto tratado nestes parágrafos. Os alunos devem referir a história de Tobias e de um peixe que o queria "tragar" (comer). O Anjo São Rafael, que o acompanhava, disse-lhe para não o temer e sim arrastá-lo para terra, pois as suas entranhas serviam para curar a cegueira e o coração para afastar os espíritos. Tobias assim o fez. Com as entranhas curou a cegueira do pai. Queimou parte do coração em casa de Sara, a quem o espírito Asmodeu havia morto sete maridos. O demónio desapareceu e Tobias casou com ela. Na sequência disto, vem Santo António que, comparado com este peixe, também tinha o poder de curar a cegueira aos hereges e afastar os maus espíritos. Seguidamente, o professor solicita os alunos sobre o valor simbólico desta passagem: as aparências enganam.

O docente começa por analisar, com os alunos o primeiro parágrafo, salientando a satisfação do orador relativamente ao seu público fictício (peixes), destacando as palavras e os vocábulos "felicidade", "parabém", "não sem inveja" e o verbo "louvar", mas referindo aos alunos que neste capítulo o pregador vai sair do geral para ir para o particular" Descendo ao particular (...) De alguns somente farei menção" e começa com o episódio do peixe de Tobias. Neste momento, o professor relembra aos alunos a estrutura do sermão, em que há a exposição (geral) e a confirmação através de exemplos. Posto isto, o docente questiona os alunos sobre o valor metafórico das particularidades do peixe Tobias: curar a cegueira e espantar os espíritos.

O docente salienta aqui a interessante comparação e, ao mesmo tempo, a imagem "Certo que se a este peixe o vestiram o burel e o atarem com uma corda, parecia um retrato marítimo de Santo António." E pede aos discentes que infiram sobre o valor expressivo desta comparação. Partindo desta imagem, o docente encaminha os alunos para o encadeamento destas duas narrativas. À semelhança das anteriores (o peixe Tobias e Santo António) também aqui o orador (Vieira) possui esse poder e os homens também fogem dele com medo de serem "comidos" pela verdade. Num perfeito encadeamento, Padre António Vieira chega ao ponto que pretende, que é a crítica aos homens do Maranhão e à sua malvadez contra o índio, que é a razão do seu sal não salgar. Assim, o professor alerta-os para o uso da pergunta retórica "E eles que faziam?" de modo a que os alunos percebam o efeito da imagem, mas também do caminho que Padre António Vieira quer que os homens do Maranhão (por isso, o uso da apóstrofe " Ah homens" tenham com

esta alusão ao peixe de Tobias), uma "é alumiar e curar vossas cegueiras, e outra lançar-vos os demónios fora de casa", ou seja, mostrar-lhes a salvação.

Relativamente ao terceiro parágrafo, pergunta aos alunos sobre o papel dos colonos através da pergunta retórica "Pois a quem vos quer tirar as cegueiras, a quem vos quer livrar dos demónios persegui-vós?!" seguida de exclamação (o orador quer levá-los para o bom caminho, porém eles preferem persegui-lo que tentar ouvir o que ele diz, por isso, faz a comparação entre Santo António e o episódio de Tobias, porque Tobias ao lavar-se estava a retirar o pó dos pés, a purificar-se, enquanto Santo António abria a sua boca contra os que não se queriam purificar "lavar").

Relativamente ao quarto parágrafo, questiona os alunos sobre o valor da apóstrofe aos "ah moradores de Maranhão" (aos colonos) e do imperativo verbal, como uma ordem "Abri, abri", "vede, vede"; a repetição anafórica e a exclamação. Para além disso, pergunta-lhes sobre o tom desta frase e o significado desse desabafo (*"Mas ah sim, que me não lembrava! Eu não prego a vós, prego aos peixes!"*).

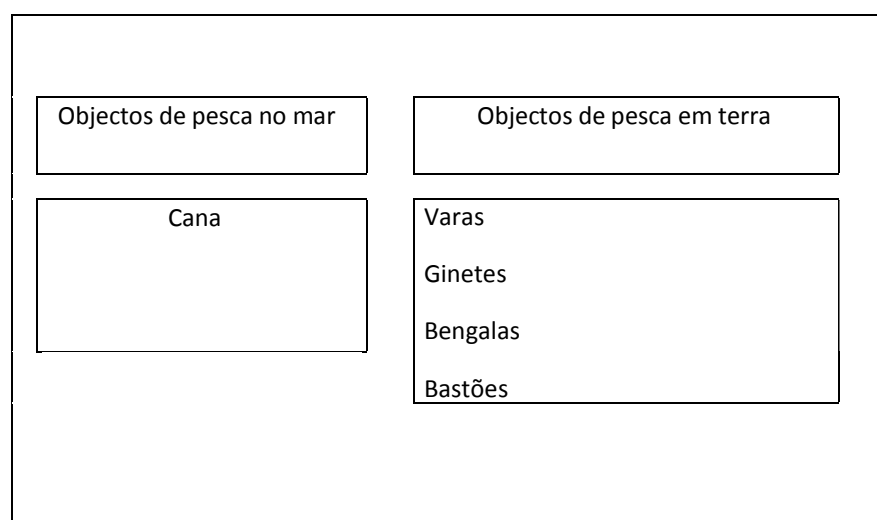
Em seguida, o professor passa para a análise de outro peixe a Rémore: referindo-se que até aqui Padre Vieira mencionou paisagens Bíblicas, a partir deste momento refere-se ao particular dos peixes, não da Escritura, como foi o caso de Tobias, mas sim da história natural, mais concretamente a três tipos de peixes (a Rémore, o Torpedo e o Quatro-Olhos). Nesta sequência, é corrigida a segunda questão (1.2.) da ficha de trabalho. Após a correção, procede-se à análise faseada desta passagem. O professor começa por questionar os alunos sobre a fisionomia do corpo do peixe e o seu poder, ao que os alunos devem inferir que estão perante uma antítese entre o corpo pequeno e a enorme força que possui e que impede uma nau de seguir o seu caminho e pede aos alunos que dêem o exemplo "Oh se houvera uma Rémore na terra, que tivesse tanta força como a do mar, que menos perigos haveria na vida, e que menos naufrágios no mundo!". O docente questiona-os sobre o valor desta comparação mar/terra e o seu propósito. Os alunos devem referir que o orador tenta persuadir o público a alterar os seus hábitos, mas com a certeza de que os ouvintes busquem nos ensinamentos do mar o verdadeiro caminho a seguir na terra e sendo a Rémore um peixe pequeno que, quando se agarra ao leme dos navios, tem força para impedir que ele navegue à sua vontade, tornando-se, então, ela mesma o guia do navio, assim devia ser o público / ouvintes. O professor interroga os alunos sobre a analogia entre o pregador e a Rémore, ao que os alunos devem responder que esta tem o poder que tem a palavra, semelhante ao poder do pregador (guia das almas das corruptas). Seguidamente pergunta aos alunos sobre o significado simbólico subjacente aos nomes das naus e qual a relação da Rémore com essas naus. Com esta pergunta, pretende-se que os alunos concluam que as quatro naus representam quatro dos pecados humanos: a cobiça, a soberba, a vingança e a sensualidade (perdição moral). Pergunta também aos alunos para agruparem estes quatro pecados em dois. Os alunos deverão responder que estes quatro pecados se resumem a dois: a cobiça e a soberba (a valorização do material, das aparências, da riqueza) / a vingança e a sensualidade (pecados morais, espirituais, corporais).

Relativamente ao terceiro peixe é corrigida a pergunta três, à qual se segue a leitura faseada desta passagem. De seguida passa-se para a análise do terceiro peixe, ou seja, o Torpedo, questionando-se os alunos sobre os conhecimentos que estes têm sobre ele (gera electricidade e faz tremer a mão de quem o está a pescar). Para exemplificar este fenómeno, o docente apresenta um outro acetato (Anexo 4). Verifica-se uma gradação descendente, do pescador para o peixe, e depois ascendente, do peixe para o pescador. Partindo daqui, o docente pergunta qual a crítica que Padre António Vieira faz e pede aos alunos que justifiquem, através de "Quem dera aos pescadores do nosso elemento, ou quem lhe pusera esta qualidade trememente, em tudo o que pescam na terra!", ou seja bastava que a palavra dos pregadores tivesse o mesmo poder que tem o Torpedo. O docente questiona-os sobre a antítese presente na frase "Tanto pescar e tão pouco tremer". Os discentes devem referir que o torpedo é um peixe que produz descargas eléctricas, que fazem tremer o braço do pescador que o pesca. O professor volta-os a questionar sobre a simbologia aí presente, ou seja, o poder que a palavra de Deus tem de fazer tremer os pescadores que pescam na terra

tudo quanto apanham. O professor salienta o valor do verbo "pescar" que é uma metáfora de oportunismo, de parasitismo, de exploração, de escravidão dos mais fracos, uma crítica aos holandeses.

O docente profere que Vieira está descontente com a situação e pede aos discentes que identifiquem a pergunta retórica que justifica esta afirmação: "onde há mais pescadores, e mais modos, e traças de pescar, se no mar, ou na terra?". O professor aproveita esta pergunta retórica para lhes pedir que mencionem os objectos que cada um utiliza na terra e no mar, seguindo-se o seu registo no quadro.

Seguidamente, pede-lhes que olhem para o quadro e que retirem conclusões quanto ao número de objectos de pesca. Mapa do quadro:



Os alunos devem concluir com este esquema no quadro que existem mais utensílios/armas para pescar na terra que no mar, ou seja, há mais objectos de pesca na terra porque há mais "pescadores" e pergunta-lhes sobre o significado de cada objecto. Assim sendo, nos objectos de pesca da terra existe uma gradação que vai da simples vara aos bastões e ceptros (símbolos da alta nobreza) e todos pescam. Deste modo, varas, ginetes, bengalas e bastões eram insígnias do cargo de juiz, capitão, mestre-de-campo e do posto designado por grau do bastão. Os peixes são o sustento dos membros de vários cargos administrativos e jurídicos.

O professor volta apelar ao papel do orador (Santo António) que, quando pregou um sermão, fez tremer vinte e dois pescadores (da terra) e " Todos tremendo se lançaram a seus pés, todos tremendo confessaram seus furtos, todos tremendo restituindo o que podiam (...)". O docente solicita os alunos relativamente ao valor do verbo tremer e sua repetição, que intensifica o arrependimento daqueles homens, e do paralelismo anafórico "todos tremendo", que volta a intensificar a ideia, de modo a despertar o público e a conduzi-lo para o bom caminho.

Uma vez concluída análise desta parte, segue para a correcção da questão número quatro e última, relativa ao peixe Quatro-Olhos.

O docente questiona os alunos sobre o último peixe a ser louvado (o Quatro-Olhos) que é um peixe que anda à superfície das águas e tem a particularidade de ter um par de olhos que lhe permite ver para cima, proteger-se das aves, e outro que lhe permite ver para baixo e proteger-se dos peixes maiores. Simboliza, assim, o dever que os cristãos têm de afastar os olhos da vaidade terrena, olhando para o Céu, sem esquecer o Inferno. O que Padre António Vieira relativamente a este peixe "... quis averiguar ocularmente a razão

deste nome", e na realidade possuía quatro olhos. Vieira não pode deixar de lamentar a antítese que existe entre um peixe que possui tantos instrumentos de visão e, na terra, existirem tantos homens que sofrem de cegueira. É uma cegueira metafórica, pois ele refere-se àqueles que não querem ver os erros que cometem.

Este pequeno peixe, que possui um par de olhos virados directamente para cima e outro para baixo, acabou por pregar a Vieira, ensinando-lhe o seguinte "...ensinando-me que se tenho Fé, e uso da razão, só devo olhar directamente para cima, e só directamente para baixo: para cima, considerando que há Céu, e para baixo, lembrando-me que há Inferno", Ora aqui se cumpre a preterição que Padre António Vieira referiu no capítulo II ao dizer "... não falarei hoje em Céu, nem Inferno". O professor num pequeno diálogo com os alunos referem que em todos os exemplos apresentados, os peixes são mais valorizados que os homens. Por isso, o docente pede aos discentes retirem três conclusões possíveis. Conclusão: os homens pescam muito e tremem pouco; 2.^a conclusão: *"Se eu pregara aos homens e tivera a língua de Santo António, eu os fizeira tremer."* 3.^a conclusão: "... se tenho fé e uso da razão, só devo olhar directamente para cima, e só directamente para baixo". O docente refere ainda as antíteses: mar/terra, para cima/para baixo, Céu/Inferno. Palavras de sentido oposto indicam as duas direcções do sermão: peixes - homens, bem - mal. O docente procede à sua exemplificação no quadro.

Materiais anexos à planificação

Aula 2 EA

FICHA DE TRABALHO

“SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES”

CAPÍTULO III

1. Padre António Vieira neste capítulo terceiro deixa de se referir aos peixes no geral para individualizar quatro tipos de peixe. Deste modo, com base no texto responde às seguintes questões:

1.1. Peixe de Tobias

- Refere o valor do peixe e a razão do seu nome.
- Menciona os seus poderes.
- Identifica o sentido alegórico presente neste peixe.
- Explica o significado do coração e do fel.



1.2. Rémore

- Indica o valor expressivo do tamanho do peixe.
- Apresenta os seus poderes.
- Identifica o elemento de comparação da Rémore.
- Aponta o significado subjacente aos nomes das naus.



1.3. Torpedo

- Apresenta o valor simbólico do peixe.
- Explica o sentido metafórico do verbo pescar.
- Indica a gradação descendente e crescente na relação peixe - pescador.
- Identifica o valor simbólico da cana e do anzol.

1.4. Quatro-Olhos

- Indica o valor expressivo de “olhos”.
- Identifica o sentido metafórico de “cegueira”.
- Menciona as razões para a existência de quatro olhos e não de dois.
- Compara a realidade do peixe com a dos homens.

Plano de Aula de Português (PL3EA)

Aula nº 3

Código de designação do estagiário: EA

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 23 de Março de 2009

Horário: 15h10 – 16h50

Sumário:

Leitura analítica de alguns excertos da obra “Os Maias” de Eça de Queirós, relativos à personagem de Pedro da Maia. Caracterização de Pedro da Maia. A acção secundária e a sua relação com a acção central. Marcas relevantes da linguagem e estilo do autor. Realização de uma ficha de trabalho.

Competências:



Leitura

- Revelar fluência de leitura;
- Compreender o percurso de vida da personagem Pedro da Maia;
- Identificar o assunto abordado na analepse de Pedro da Maia;
- Caracterizar Pedro da Maia;
- Situar a personagem quanto à concepção realista/naturalista;



Escrita:

- Demonstrar correcção ortográfica e sintáctica, no acto da escrita;
- Organizar de forma adequada as ideias;
- Usar propriedade e riqueza vocabulares;
- Expressar opiniões sobre o texto lido.



Funcionais

- Contextualizar a acção secundária na obra *Os Maias*;
- Compreender o assunto central da intriga;
- Identificar os vários momentos da analepse;
- Perceber as características da educação romântica presentes nesta personagem;
- Entender o fracasso da personagem Pedro da Maia;
- Inferir sentidos implícitos;
- Indicar e compreender o valor expressivo dos diferentes recursos expressivos;
- Compreender a intenção desta cena para a compreensão de “Os Maias”;



Transversais:

- Respeitar/cooperar com os colegas;
- Participar adequadamente na aula;
- Desenvolver o espírito crítico e autonomia;
- Estar atento e interessado;
- Empenhar-se nas tarefas lectivas;

Conteúdos:



Temáticos:

- O texto narrativo: “Os Maias”;
- A educação de Pedro da Maia;
- Marcas românticas em Pedro da Maia;
- Marcas relevantes da linguagem e estilo do autor.



Estético-estilísticos:

- Recursos expressivos – Dupla adjectivação, comparação, hipérbole e personificação;

Desenvolvimento da aula:

5 Minutos → Entrada dos alunos, verificação das presenças e escrita do sumário no quadro.

3 Minutos → Contextualização do excerto da obra “Os Maias” através da projecção de um vídeo (excerto da novela “Os Maias”, mais concretamente do episódio do suicídio de Pedro da Maia. Antes da projecção, o professor convida os alunos a prestarem atenção ao ambiente, às personagens, ao espaço, à cor, à natureza e aos sons. Para melhor compreensão do vídeo o professor entrega uma ficha de trabalho que será realizada por eles enquanto vêem o vídeo (anexo1).

10 Minutos → Visualização do vídeo da novela “Os Maias”
<http://www.youtube.com/watch?v=pPG3818z0Z0>.

10 Minutos → **O professor começa por pedir aos alunos que situem este excerto do vídeo na obra “Os Maias”, bem como a personagem aí presente**, ao que devem referir tratar-se do momento que antecede o suicídio de Pedro da Maia. **O docente questiona os alunos sobre o início do excerto do vídeo e o seu significado**, pretendendo que conclua que se trata do regresso de Pedro da Maia, depois de Maria Monforte ter fugido com Tancredo. **Em seguida, os alunos são questionados sobre o estado de espírito da personagem e o ambiente envolvente neste excerto** (o ambiente típico dos românticos por excelência). Então, aqui, **o docente pede aos alunos que identifiquem alguns indícios de tragicidade presentes nesta passagem**. Eles devem referir a invocação de Pedro da Maia a Deus, a revolta da natureza (o vento, o barulho), o badalar das horas do relógio, a questão da luminosidade (Pedro diz a Batista “Para mim será sempre escuro”), todo o ambiente é melancólico, o que é prenúncio de que algo grave vai acontecer, neste caso, a morte de Pedro da Maia. **O docente questiona-os sobre a presença do quadro da mãe e o porquê do seu significado na vida desta personagem**. Os discentes devem afirmar que “Pedrinho” era muito ligado à mãe, por isso quando se suicida olha para ela e, devido à sua educação, não consegue encarar o abandono por parte de Maria Monforte.

5 Minutos → **O docente entrega o texto (anexo 2) que contém excertos relativos à caracterização desta personagem e pede aos alunos que façam primeiramente uma leitura silenciosa**. Uma vez finda esta tarefa, os discentes devem resumir o assunto geral tratado no texto facultado pelo professor, como sendo a vida de Pedro da Maia desde a sua infância até ao seu suicídio.

40 Minutos → O docente encaminha os alunos para uma leitura faseada destes excertos.

Relativamente ao excerto A:

- **O professor começa por pedir a um aluno que leia o primeiro excerto e pede aos alunos que resumam o assunto central** e que salientem o desrespeito e a indiferença de Maria Eduarda Runa pela educação inglesa face à educação portuguesa, bem como a debilidade de Pedro da Maia para com os problemas da vida, uma vez que tem medo de tudo o que o rodeia. Seguidamente, **o docente questiona os alunos sobre o significado da atitude de Maria Eduarda Runa enquanto representante da mentalidade portuguesa da época** (mentalidade que não evolui, que não está receptiva à novidade).
- Análise faseada deste excerto:
- **O docente pede à turma para sublinhar a primeira frase (“Odiando tudo que era inglês, não consentira que seu filho, o Pedrinho, fosse estudar para o colégio de Richmond.”)** e pergunta-lhes o significado desta frase, eles devem referir o facto de Inglaterra não ser católica e a mãe e o padre Vasques a odiarem. **O docente questiona-os sobre o emprego/uso do diminutivo no nome próprio Pedro** – ideia da fragilidade, debilidade da personagem, era muito protegido pela sua mãe e, por isso, na sua perspectiva, necessitava de uma educação tipicamente portuguesa.
 - **Na segunda frase (“Debalde Afonso lhe provou que era um colégio católico!”), o professor questiona os alunos sobre o significado deste argumento apresentado por Afonso da Maia relativamente ao colégio inglês** (é um catolicismo diferente do português, porque não tem romarias, nem procissões, ou seja, ausência de manifestações exteriores de religiosidade). Em seguida, o docente solicita aos alunos que, a partir destes elementos, caracterizem o povo português e que indiquem qual a sua concepção de religião (o povo português vive uma religião baseada em manifestações exteriores, na aparência, em detrimento da relação com o ser divino, a essência; para os portugueses a religião mais não é que essas manifestações que contribuem para um determinado estatuto social).
 - **Então o docente questiona-os sobre o porquê da existência da exclamação no final da frase** (funciona como uma afirmação lógica de que o pai tinha razão sobre a educação que o filho teve, ao considerar que foi a errada e não o preparou para a vida, por isso, ele fracassou).
 - **A finalizar a análise deste primeiro parágrafo (“ Não queria (...) capelão do Conde de Runa”), os alunos são solicitados a indicarem o sentido da expressão “Não queria” e as consequências daí provenientes.** Eles devem referir que é uma educação que prepara a alma das pessoas mas não os prepara para a vida. **Pergunta-lhes ainda qual a importância do padre Vasques na educação de Pedro da Maia**, (é o tutor dos Runa, isso difere da educação dos Maias, pois os primeiros são pessoas frágeis e limitadas quando confrontadas com os problemas da vida). **O professor questiona-os sobre este tipo de ensino**, (é um ensino monótono que não faz apelo ao raciocínio, mas sim à memorização). Em seguida, **questiona-os sobre as diferenças entre o catolicismo inglês e o catolicismo português** (neste catolicismo inglês há uma falta de “religiosidade”, segundo Maria Eduarda Runa, já no português há uma inércia segundo Afonso).
 - **No segundo parágrafo, o docente questiona os discentes novamente sobre este conceito de educação aí presente e como era o seu funcionamento:** uma educação com base na memorização, virada para o passado e não para o futuro, não há exercício físico, não há o gosto pela natureza, não há interação com o meio e todos os temas abordados são do passado e não há evolução para que estes se possam utilizar no presente. **Pede-lhes para darem exemplos textuais como:** as “declinações latinas” e a “cartilha”. **Então o docente pergunta-lhes o significado de cartilha**, (é um livro para aprender a religião e que serve como catecismo).
 - **Neste segundo parágrafo, o docente ainda questiona os discentes sobre a importância da fala do padre Vasques (-Quanto são os inimigos da alma?) a que “Pedrinho” responde “três” enumerando “Mundo”, “Diabo” e “carne”.** Deste modo **o professor pergunta-lhes qual a importância desta enumeração e a sua simbologia**, (o conceito de pecado mas também uma crítica do narrador a este tipo de educação; o Mundo significa os pecados mundanos, a luxúria, a cobiça; o Diabo significa o mal, os pecados; a carne significa o desejo, a tentação). **O professor questiona os alunos sobre quais são os sete pecados capitais** (a gula, a soberba, a inveja, a preguiça, a ira, a avareza e a luxúria). **Em seguida, o docente diz que a religião ensinava também que estes pecados eram um obstáculo para a entrada das almas no céu, por isso o docente lê os vícios capitais segundo o catecismo da igreja católica:** “Os pecados capitais vencem-se com a prática das virtudes opostas: contra a soberba, humildade; contra a avareza, liberalidade; contra a luxúria, castidade; contra a ira, paciência; contra a gula, temperança; contra a inveja, caridade; contra a preguiça, diligência.”. O docente regista no quadro, numa tabela os sete pecados e a sua solução:

Mapa do quadro

Soberba	Humildade
Avareza	Liberalidade
Luxúria	Castidade
Ira	Paciência
Gula	Temperança
Inveja	Caridade
Preguiça	Diligência

- **O docente pergunta aos discentes quais dos pecados capitais mencionados anteriormente caracterizam a religião e o próprio “Pedrinho”** (a religião/ Padre Vasques são a gula, a luxúria, a soberba, a avareza, a preguiça, o Pedro é a “luxúria”). **O professor pergunta se ainda hoje a igreja pode ser definida assim e pede-lhes que justifiquem a sua posição** (resposta livre, mas obriga a fundamentação; uma resposta possível será: a igreja muitas vezes esquece-se dos seus fiéis, fala em pobreza, mas nunca é ela a dar o primeiro passo, fala da questão de dinheiro ser um bem fútil, porém ninguém pode viver sem ele, uma vez que ele é necessário no dia-a-dia, etc)
- **O professor questiona os alunos sobre a classe gramatical pertence a palavra “dormente” presente na caracterização do discurso do reverendo e em Pedro da Maia**, eles devem responder estar na presença de um adjectivo, que significa a inércia e a passividade para com as coisas da vida, neste caso a passividade de todo um povo, ou pelo menos da sua juventude. **Deste modo, o docente questiona os alunos sobre a presença da língua latina e o seu efeito na educação de Pedro da Maia**. Os discentes devem afirmar ser uma língua “morta”, que teve importância no seu tempo, mas não prepara os seus “estudantes” para a vida e assuntos da vida quotidiana. **O docente questiona os alunos para fazerem uma oposição com a língua inglesa**, ao que eles devem referir que representa uma educação mais real (tal como o exercício físico) e para mais é uma língua viva, na qual podem tirar ensinamentos para a vida futura.
- **No parágrafo “Pobre Pedrinho” (...) sobre o Joelho” o docente expressa aos alunos que estão na presença de uma crítica e pede-lhes que digam a quem se dirige a crítica e com que finalidade é feita**. Eles devem dizer que se refere à igreja, que esta é obesa, repugnante (“sórdido” e “arrotando”) e suja, aqui personificada através da figura do padre Vasques. Ao Padre Vasques parece que tudo é permitido, utilizando a religião em benefício próprio. **O professor pede aos alunos que façam uma relação entre os pecados capitais mencionados anteriormente e a palavra “obesa”** (“obesa” é a gula, porém também pode ser a luxúria).
- **O professor alerta os alunos para os dois vocábulos “Pobre Pedrinho” e para o seu significado que, para além do diminutivo, tem ainda o “pobre” a qualificá-lo**, (ideia depreciativa: pobre, no sentido de coitado, indica pena) de Pedro na sua infância e que o vai acompanhar no seu trajecto de vida. Eles devem ainda mencionar que esta educação está a formar uma pessoa sem vontade própria e as reticências salientam a subjectividade do narrador. Para que cheguem a estas conclusões, o professor pergunta-lhes qual a relação desta qualificação no presente e que reflexo terá no futuro da personagem.
- No último parágrafo deste excerto, **o docente diz aos alunos que o acontecimento apresentado é anterior ao narrado** (analepse, relativamente à infância de Pedro). **Assim, partindo da infância da personagem, é solicitado aos alunos que indiquem indícios/elementos reveladores da fragilidade de Pedro da Maia relativamente ao espaço envolvente**. Eles devem referir o “pesadume crasso da cartilha” (a este propósito, o docente questiona o valor do adjectivo e em que situação se emprega vulgarmente este vocábulo: erro crasso), a “mamã”, “tinha medo do vento e das árvores” e ficava todo “acobardado das sombras do bosque vivo”.

- **O docente pede aos alunos que caracterizem, nesta parte final do excerto, o estado psicológico de Afonso da Maia, “triste” e “pensativo” devido à sua fraqueza, falta de vontade própria e debilidade do seu filho. Para salientar esta fraqueza, o docente questiona os alunos sobre o significado da seguinte frase “o filho acobardado das sombras do bosque vivo”, relativamente ao recurso estilístico e à finalidade do mesmo, ao que eles devem referir ser a personificação e ter como finalidade caracterizar o medo que Pedro da Maia tem em enfrentar a realidade.**
 - **O docente questiona os alunos sobre o comportamento de Pedro apresentado entre o espaço interior e exterior; eles devem dizer que Pedro era muito protegido, por isso, quando sai à rua encontra-se desamparado e com medo de tudo o que o rodeia. Então, o professor pede aos alunos que justifiquem a seguinte afirmação: um vizinho de Afonso da Maia refere que “Pedrinho” parece uma flor de estufa. Eles devem referir que as flores de estufa são muito bonitas, mas no interior, porque no exterior não têm força para sobreviver tal como Pedro, ou seja falta-lhes aquela protecção/bengala, no caso de “Pedrinho” alguém que o acompanhe.**
- Relativamente ao excerto B
- **O docente pede aos alunos que façam o resumo oral deste primeiro parágrafo. Os mesmos devem referir que ainda estamos na analepse da infância de Pedro. O professor solicita aos alunos que façam um levantamento das expressões que caracterizam a personalidade de Pedro da Maia e que as registem no caderno. Posteriormente, durante a correcção da actividade será registada no quadro, do seguinte modo: “era quase um homem”; “ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maiais”; “a sua linda face oval dum trigueiro cálido”, dois olhos maravilhosos e irresistíveis”; “faziam-no assemelhar-se a um belo árabe”; “desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros”; “alma meio adormecida e passiva”; “tomara birra ao Padre Vasques, mas não ousava desobedecer-lhe”; “era um fraco”; “melancolia negra, que o traziam dias e dias mudo, murcho, amarelo, com olheiras fundas e já velho” e o “seu único sentimento vivo, intenso, até aí, fora a paixão pela mãe”. Uma vez, finda a tarefa, o professor pergunta aos alunos quais os recursos expressivos que encontram nesta caracterização de “Pedrinho”, eles devem responder ser a dupla e tripla adjectivação em quase toda a caracterização da personagem.**
 - **O docente questiona os discentes como caracterizam a personagem de Pedro, logo na primeira frase e qual o seu valor conotativo, (já era adulto, mas ainda não o é, porque é o “Pedrinho” parece que ainda precisa de apoio e de ajuda). De seguida, o professor pede aos alunos para explicarem o sentido da antítese presente na frase seguinte “ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maiais” (é fraco como a mãe e como os antepassados desta, já os Maiais são fortes). Então, o docente questiona-os para que aspectos físicos e psicológicos nos remete esta oposição (para a estatura, era “pequenino”, ou seja de estatura pequena mas “nervoso” característica que herda de sua mãe, porque se herdasse as características dos Maiais era uma pessoa forte, resoluta, que enfrenta bem as adversidades da vida. O professor questiona sobre a relação existente entre esta caracterização e a sua educação (a educação é o espelho desta debilidade, desta incerteza, desta fraqueza, desta inércia, desta falta de vontade própria).**
 - **O docente pede aos alunos que caracterizem fisicamente Pedro da Maia através de um brainstorming:**
Mapa do quadro: * Pedro : “pequenino”, “linda face oval dum trigueiro cálido”, “dois olhos maravilhosos e irresistíveis” e “belo árabe”.
 - **O docente aproveita a expressão “belo árabe” para fazer também um brainstorming sobre as características associadas a “um belo árabe”. Pretende-se que os discentes indiquem, entre outros, os seguintes elementos:**
Mapa do quadro: * árabe : beleza, gosto pelo enigma, exótico, mistério, diferente, olhos negros, profundos e irresistíveis .
 - **O professor pede-lhes para relacionar “o belo árabe” com uma época histórica e fundamentarem a resposta (a época da reconquista cristã, Idade Média, ou seja, a afirmação de Portugal enquanto nação e pátria.**
 - **O docente volta à ideia de que Pedro é um belo árabe com “dois olhos maravilhosos e irresistíveis”, e pergunta qual é a conotação subjacente aos olhos (o lado sedutor, a paixão). Então o professor pergunta-lhes qual o significado comum que as pessoas atribuem aos olhos (o espelho da alma). Em seguida, o**

docente pergunta-lhes o significado dos olhos estarem sempre “a humedecer-se” e de que modo isso é revelador do carácter da personagem (tímido, medroso, fraco). Nesta sequência, o docente pede aos alunos que estabeleçam uma relação com a frase “Um homem não chora” (sinal de virilidade, chorar é típico das mulheres, segundo a opinião popular).

- O docente questiona os alunos sobre o significado das seguintes expressões “alma meia adormecida e passiva” e “era em tudo fraco” (mostram a debilidade, a sensibilidade de Pedro da Maia, típico de uma personagem romântica).
- O professor interroga os alunos sobre o sentido da seguinte frase “desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros”, eles devem referir a enumeração presente, o desinteresse de “Pedrinho” pela realidade (interesse divergente das crianças da sua idade) e o advérbio de modo “lentamente” corrobora da mesma ideia e intensifica a forma como Pedro encara a vida, não tendo espírito crítico, ou seja, não tendo iniciativa para aprender/investigar o mundo por ele próprio.
- O docente, em diálogo com os alunos, pede que estes identifiquem neste segundo parágrafo as expressões que caracterizam o dia-a-dia de “Pedrinho” (“os seus lentos passeios a cavalo de criado atrás, começando já ir beber a sua genebra aos botequins de Lisboa”). Em seguida, o professor pergunta aos discentes o que podem retirar destas frases, (a inércia de Pedro e o seu diletantismo – faz as coisas do dia-a-dia sem levar a sério nada disso). O docente aproveita esta ideia de inércia para questionar os alunos sobre a seguinte frase do texto “mudo, murcho, amarelo, com olheiras fundas e já velho” e a partir daqui caracterizam o aspecto físico e psicológico da personagem (“mudo” revela timidez, antipatia; “murcho” revela triste, infeliz; cor “amarela” revela doença, bem com as “olheiras fundas e já velho” assim aspectos físicos são as olheiras e aparência a velha, como aspectos psicológicos temos a tristeza, a timidez e ser doente. Deste modo, o professor continua a análise e diz aos alunos que na frase seguinte Pedro teve o “único sentimento vivo, intenso, até aí” (salientando aqui a dupla adjectivação) por quem (pela sua mãe). Questionando-os como era esta “paixão pela mãe” (paixão exagerada, ela era muito protectora, quando ela morre Pedro fica desamparado). O professor aproveita as respostas dos alunos para eles confrontarem esta situação com o mundo animal, ou seja, quando é que os animais abandonam os seus progenitores (quando já conseguem sobreviver sozinhos). O professor coloca o exemplo das andorinhas e questiona os alunos quando é que estas deixam os pais (quando começam a voar sozinhas). Então, o professor transporta esta ideia para que os alunos façam uma relação com o ser humano (quando este se torna independente, autónomo). O professor pergunta aos alunos o porquê deste apego tão forte à mãe (a mãe sempre o protegeu muito (exemplo é quando ele está para ir estudar para a Coimbra e a sua mãe não o deixa ir), já o seu pai queria estivesse mais em contacto com a natureza, com o mundo).
- No final deste parágrafo, o docente faz referência à idade de Pedro da Maia “dezanove anos” e ao “bastardozinho”, algo típico dos românticos e dos amores fugazes e ilícitos.
- O docente entrega uma ficha de trabalho e pede aos alunos que realizem a primeira questão que será corrigida oralmente e posteriormente em acetato (anexo 3).

➤ Relativamente ao excerto C:

- O docente pede aos alunos que façam o resumo destes dois parágrafos. Eles devem dizer que Afonso da Maia revê algumas parecenças com o avô da sua esposa com Pedro da Maia, mas também o amor deste por Maria Monforte. Começando pelas similitudes de Pedro com o avô de sua mãe, os alunos são questionados sobre o porquê desta comparação, (também o avô enlouquecera e suicidara-se). Deste modo, o professor questiona-os sobre o porquê deste lembrar da morte do avô de sua esposa, eles devem dizer que é um indício de tragicidade ou de algo de mau/terrível vai acontecer a Pedro da Maia, ou seja, um prenúncio do suicídio da personagem.
- No segundo parágrafo, o docente começa por salientar a marcação temporal e a utilização da adversativa “Mas um dia”, que nos dá a ideia de um tempo exacto num período da história, ou seja, um acontecimento importante que alterou o rumo da história. O professor questiona os alunos sobre a questão da alteração do comportamento de Pedro, eles devem afirmar que o “Pedrinho” se apaixona, justificando com a frase “Pedro da Maia amava”. O docente pergunta aos alunos o valor do verbo amar neste contexto, os alunos devem dizer que o amor é a força motriz, é um sentimento arrebatador, incontornável à primeira vista. Então, o docente questiona os alunos sobre o significado do amor quando estão apaixonados (parece que somos mais forte, parece que conseguem vencer tudo e todos). O professor

pede aos alunos que façam uma analogia com Pedro (também parece que ganhou forças). Então, os alunos são levados a concluir que o verbo amar cura e redime.

- **O professor questiona os alunos sobre a descrição do amor de Pedro da Maia com Maria Monforte**, eles devem referir que é um “amor à Romeu”, amor à primeira vista, censurado como o de Romeu e Julieta é proibido. Em seguida, **o docente pede aos alunos que façam um levantamento das expressões que caracterizam este amor**. Eles devem salientar “numa troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam um a existência, assolam como um furacão, arrancam a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os num roldão aos abismos”. **Partindo destas expressões, o docente pergunta-lhes que características estão presentes neste amor** (características do Romantismo, ou seja um amor destinado à loucura do qual a única saída possível poderá vir a ser a morte). **Mas o docente aproveita as palavras “furacão” e “abismos” para questionar os alunos sobre o porquê da existência destas palavras aqui**, eles devem referir que funcionam como indícios de que algo está para acontecer ou de que este amor está destinado à tragédia.

➤ Relativamente ao excerto D.

- **O docente pede aos alunos que façam o resumo deste excerto**, eles devem dizer tratar-se da bênção/ do consentimento de Pedro da Maia ao pai para casar com Maria Monforte.
- **O docente começa por pedir aos alunos que destaquem a época temporal em que se desenrola esta parte da acção**, eles devem salientar o “Inverno”, então **o docente questiona-os sobre o significado deste tempo** (época de infertilidade, de inércia, de fatalidade). Então, **pergunta-lhes sobre o valor e o grau do adjectivo “frigidíssimo”**, eles devem responder que o adjectivo está no grau superlativo absoluto sintético e que tem o valor de qualificar o ambiente vivido por Pedro da Maia e pelo pai.
- **O docente orienta os alunos para a postura com que Pedro da Maia se dirige ao pai**. Pela primeira vez, ele dirige-se ao progenitor claro e decidido. Em seguida, **o professor questiona os alunos sobre o porquê da existência de Pedro ali naquele espaço**, (Pedro vem pedir permissão ao pai para casar). Então, **o docente questiona-os sobre o comportamento do pai relativamente ao pedido do filho**, eles devem afirmar que o pai utiliza um discurso semelhante ao de um juiz, parecendo que está a proferir uma sentença. **O professor pergunta aos alunos o porquê deste discurso de Afonso** (porque sabem que as pessoas vão comentar e ela não é das pessoas mais “puras” nem das melhores famílias. . **O docente questiona os alunos se ainda hoje os pais ou a família fazem estes juízos de valor** (fazem porque sempre se preocupam com o que possam dizer e se o filho pode ou não ser feliz e isto são factores que condicionam). **O professor pergunta-lhes em que expressões eles vêem a fragilidade de Pedro da Maia** e o que afirma (soluços e “a tremer”, mas afirma que se há-de casar). **O docente pergunta como está a sua expressão facial, eles devem dizer “que está mais branco que o lenço que tinha na mão”, questionando os alunos, em seguida, para a figura de estilo aí presente e o seu valor**, eles devem responder ser uma comparação hiperbólica, a qual é umas das características do Romantismo, bem como o casamento sem o consentimento, são actos de rebeldia.

➤ Relativamente ao excerto E

- **O docente pede aos alunos que façam o resumo deste excerto e caracterizem a acção**, (o suicídio de Pedro da Maia, algo que já visualizaram no início da aula). Então pede-lhes que façam uma analogia entre esta parte da obra e o vídeo. Em seguida, os discentes salientam o ambiente que se vive é tipicamente romântico, justificando com as seguintes expressões do texto: “ “a madrugada clareava”, “entra as velas que se extinguíam, com fogachos lívidos,”. **O professor pergunta que a natureza e o espaço envolvente parecem que são testemunhas, mas aqui também podem ser outra coisa** (são confidentes e também estão a viver a angústia da personagem).
- **O professor pergunta o porquê da utilização da letra firme em oposição ao estado de espírito de Pedro da Maia quando pede ao pai a bênção/permissão para o seu casamento com Maria Monforte**, (ele toma uma decisão de suicidar e ao escrever a carta com “letra firme”, demonstra que estava decidido e era a decisão final. No pedido de casamento apesar de decidido revelou alguma insegurança). **Mas o docente questiona-os o porquê do destinatário ser o “papá” e não o “pai”** (revela a sua infantilidade e a sua debilidade, ou seja, a sua não evolução psicológica).

22 Minutos → O docente pede aos alunos que realizei as restantes questões da ficha de trabalho uma ficha de trabalho (anexo 3) que será primeiramente corrigida oralmente e em seguida projectada a sua correcção em acetato. (...)

Materiais anexos à planificação

Aula 3 EA

Excertos da obra Os Maias de Eça de Queirós relativos à caracterização de Pedro da Maia

Excerto A

“Odiando tudo o que era inglês, não consentira que seu filho, o Pedrinho, fosse estudar ao colégio de Richmond. Debalde Afonso lhe provou que era um colégio católico! Não queria: aquele catolicismo sem romarias, sem fogueiras pelo S. João, sem imagens do Senhor dos Passos, sem frades nas ruas - não lhe parecia a religião. A alma do seu Pedrinho não abandonaria ela à heresia; - e para o educar mandou vir de Lisboa o padre Vasques, capelão do Conde de Runa.

O Vasques ensinava-lhe as declinações latinas, sobretudo a cartilha: e a face de Afonso da Maia cobria-se de tristeza, quando ao voltar de alguma caçada ou das ruas de Londres, de entre o forte rumor da vida livre - ouvia no quarto dos estudos a voz dormiente do reverendo, perguntando como do fundo duma treva:

- Quantos são os inimigos da alma?

E o pequeno, mais dormiente, lá ia murmurando:

-Três. Mundo, Diabo e Carne...

Pobre Pedrinho! Inimigo da sua alma só havia ali o reverendo Vasques, obeso e sórdido, arrotando do fundo da sua poltrona, com o lenço do rapé sobre o joelho...

Às vezes Afonso, indignado, vinha ao quarto, interrompia a doutrina, agarrava a mão do Pedrinho - para o levar, correr com ele sob as árvores do Tamisa, dissipar-lhe na grande luz do rio o pesadume crasso da cartilha. Mas a mamã acudia de dentro, em terror, a abafá-lo numa grande manta: depois lá fora o menino, acostumado ao colo das criadas e aos recantos estofados, tinha medo do vento e das árvores: e pouco a pouco, num passo desconsolado, os dois iam pisando em silêncio as folhas secas - o filho todo acobardado das sombras do bosque vivo, o pai vergando os ombros pensativos, triste daquela fraqueza do filho...” (...)
(pg. 17 e 18)

Excerto B

“O Pedrinho no entanto estava quase um homem. Ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maias; a sua linda face oval dum trigueiro cálido, dois olhos maravilhosos e irresistíveis, prontos sempre a humedecer-se, faziam-no assemelhar a um belo árabe. Desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros. Nenhum desejo forte parecera jamais vibrar naquela alma meia adormecida e passiva: só às vezes dizia que gostaria muito de voltar para a Itália. Tomara birra ao Padre Vasques, mas não ousava desobedecer-lhe. Era em tudo um fraco; e esse abatimento contínuo de todo o seu ser resolvia-se a espaços em crises de melancolia negra, que o traziam dias e dias mudo, murcho, amarelo, com as olheiras fundas e já velho. O seu único sentimento vivo, intenso, até aí, fora a paixão pela mãe.

Afonso quisera-o mandar para Coimbra. Mas, à ideia de se separar do seu Pedro, a pobre senhora caíra de joelhos diante de Afonso, balbuciando e tremendo: e ele, naturalmente, lá cedeu perante essas mãos suplicantes, essas lágrimas que caíam quatro a quatro pela pobre face de cera. O menino continuou em Benfica dando os seus lentos passeios a cavalo, de criado de farda atrás, começando já a ir beber a sua genebra aos botequins de Lisboa... Depois foi despontando naquela organização uma grande tendência amorosa: aos dezanove anos teve o seu bastardozinho.”(...)
(pg. 21)

Excerto C

“E havia agora uma ideia que, a seu pesar, às vezes o torturava: descobrira a grande parecença de Pedro com um avô de sua mulher, um Runa, de quem existia um retrato em Benfica: este homem extraor-

dinário, com que na casa se metia medo às crianças, enlouquecera - e julgando-se Judas enforcara-se numa figueira...

Mas um dia, excessos e crises findaram. Pedro da Maia amava! Era um amor à Romeu, vindo de repente numa troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam uma existência, a assolam como um furacão, arrancando a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os de roldão aos abismos.” (...) (pg. 22)

Excerto D

“O Outono passou, chegou o Inverno, frigidíssimo. Uma manhã, Pedro entrou na livraria onde o pai estava lendo junto ao fogão; recebeu-lhe a bênção, passou um momento os olhos por um jornal aberto, e voltando-se bruscamente para ele:

- Meu pai, - disse, esforçando-se por ser claro e decidido - venho pedir-lhe licença para casar com uma senhora que se chama Maria Monforte.

Afonso pousou o livro aberto sobre os joelhos, e numa voz grave e lenta:

- Não me tinhas falado disso... Creio que é a filha dum assassino, dum negreiro, a quem chamam também a negreira...

- Meu pai!

Afonso ergueu-se diante dele, rígido e inexorável como a encarnação mesma da honra doméstica.

- Que tens a dizer-me mais? Fazes-me corar de vergonha.

Pedro, mais branco que o lenço que tinha na mão, exclamou todo a tremer, quase em soluços:

- Pois pode estar certo, meu pai, que hei-de casar!

Saiu, atirando furiosamente com a porta. No corredor gritou pelo escudeiro, muito alto para que o pai ouvisse, e deu-lhe ordem para levar as suas malas ao hotel da Europa.

Dois dias depois Vilaça entrou em Benfca, com as lágrimas nos olhos, contando que o menino casara nessa madrugada - e segundo lhe dissera o Sérgio, procurador do Monforte, ia partir com a noiva para a Itália.” (...) (pg. 30)

Excerto E

“No seu quarto, ao lado da livraria, Afonso não pôde sossegar, numa opressão, uma inquietação que a cada momento o faziam erguer sobre o travesseiro, escutar: agora, no silêncio da casa e do vento que acalmara, ressoavam por cima lentos e contínuos os passos de Pedro.

A madrugada clareava, Afonso ia adormecendo - quando de repente um tiro atirou a casa. Precipitou-se do leito, despido e gritando: um criado acudia também com uma lanterna. Do quarto de Pedro ainda entreaberto vinha um cheiro de pólvora; e aos pés da cama, caído de bruços, numa poça de sangue que se ensopava no tapete, Afonso encontrou seu filho morto, apertando uma pistola na mão.

Entre as duas velas que se extinguíam, com fogachos lívidos, deixara-lhe uma carta lacrada com estas palavras sobre o envelope, numa letra firme: Para o papá.

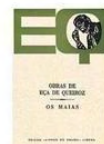
Daí a dias fechou-se a casa de Benfca. Afonso da Maia partia com o neto e com todos os criados para a quinta de Santa. Olávia.” (...) (pg. 51 e 52)

Aula 3 EA

Ficha de trabalho 1

1. Visualiza o filme e preenche o seguinte quadro:

Espaço	Ambiente Interior: - Cor: - Luz: - Decoração: - Som: Ambiente Exterior projectado no interior:
Personagens	Estado de espírito/Relação/... Pedro: Afonso:



Aula 3 EA

Ficha de trabalho 2

Responde correctamente às seguintes questões.

1. Relaciona a educação ministrada a Pedro com as suas características físicas e psicológicas. Fundamenta a tua resposta com expressões textuais.
2. Explica em que medida a educação de Pedro contribui para o seu final trágico.
3. Explica em que sentido o ambiente envolvente reflecte o mesmo estado de espírito de Pedro da Maia quando se suicida.

Plano de Aula de Português (PL4EA)

Aula nº 4

Código de designação do estagiário: EA

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 20 de Abril de 2009

Horário: 15h10 – 16h40

Sumário:

Leitura analítica de alguns excertos da obra “Os Maias” de Eça de Queirós, relativos à personagem de Carlos da Maia. Caracterização de Carlos da Maia. A intriga principal, seu desenvolvimento e a sua relação com a acção secundária.

Marcas relevantes da linguagem e estilo do autor. Realização de uma ficha de trabalho.

Competências:



Leitura

- Revelar fluência de leitura;
- Compreender o percurso de vida da personagem Carlos da Maia;
- Identificar o assunto abordado na analepse de Carlos da Maia;
- Caracterizar Carlos da Maia;
- Situar a personagem quanto à concepção realista/naturalista;



Escrita:

- Demonstrar correcção ortográfica e sintáctica, no acto da escrita;
- Organizar de forma adequada as ideias;
- Usar propriedade e riqueza vocabulares;
- Expressar opiniões sobre o texto lido.



Funcionais

- Contextualizar a acção principal na obra *Os Maias*;
- Compreender o assunto central da intriga;
- Identificar os vários momentos da analepse;
- Perceber as características da educação realista presentes nesta personagem;
- Entender o fracasso da personagem Carlos da Maia;
- Inferir sentidos implícitos;
- Indicar e compreender o valor expressivo dos diferentes recursos expressivos;
- Compreender a intenção desta cena para a compreensão de “Os Maias”;



Transversais:

- Respeitar/cooperar com os colegas;
- Participar adequadamente na aula;
- Desenvolver o espírito crítico e autonomia;
- Estar atento e interessado;
- Empenhar-se nas tarefas lectivas;

Conteúdos:



Temáticos:

- O texto narrativo: “Os Maias”;

- A educação de Carlos da Maia;
- Marcas realistas/naturalistas em Pedro da Maia;
- Marcas relevantes da linguagem e estilo do autor.
- 🚩 Estético-estilísticos:
- Recursos expressivos – Dupla adjectivação, comparação, hipérbole e personificação;

Desenvolvimento da aula:

5 Minutos → Entrada dos alunos, verificação das presenças e escrita do sumário no quadro.

10 Minutos → Contextualização do excerto da obra “Os Maias” através de uma imagem (anexo1).

O professor começa por pedir aos alunos que caracterizem Pedro da Maia (Pedro da Maia suicidou-se no Ramalhete; era um fraco não suportou a perda da sua mãe; teve dois filhos, mas antes teve um bastardozinho; tinha medo de enfrentar os problemas, mas isto deve-se a sua educação...).

5 Minutos → O docente entrega **aos alunos** o texto (anexo 1) que contém excertos relativos à caracterização desta personagem, Carlos da Maia.

62 Minutos → O docente encaminha os alunos para uma leitura faseada destes excertos.

Relativamente ao excerto A:

- **O professor começa por pedir a um aluno que leia o primeiro excerto e pede aos alunos que resumam o assunto central; que indiquem** a origem do nome da personagem principal -Carlos da Maia - e os indícios reveladores de um destino amoroso cheio de aventuras e de tragicidade que vão estar associados a esta personagem).
- Análise faseada deste excerto:
 - **O docente pede à turma para explicar o significado desta primeira frase “Para abrandar desde já o papá, Pedro quis dar ao pequeno o nome de Afonso”,** os alunos devem referir que Pedro da Maia queria dar o nome do pai ao filho. **O docente questiona-os sobre o emprego/uso do verbo “abrandar”** e do vocábulo “**papá**” – ideia de acalmar o desgosto do pai por ter casado sem o seu consentimento e a referência ao “papá” deve-se ao facto de alguma infantilidade da sua parte e afectividade para com o pai, de já ser um homem, mas continuar a ser uma criança, de nunca ter crescido devido à sua educação, por isso, as suas decisões na vida são pautadas pela insegurança. **O professor aproveita esta escolha do nome para questionar os alunos sobre a origem dos nomes,** eles devem referir que muitas vezes se dá o nome de outra pessoa como uma forma de homenagem, a um familiar, a um jogador de um determinado clube; a uma figura marcante do desporto, da música; de uma figura pública, de uma personagem de uma telenovela, de um filme... Então, o docente diz que há pessoas, cujo nome atribuído está directamente relacionado com alguém **que os tenha marcado. Nesta sequência, pergunta aos alunos qual foi a origem do nome de Carlos da Maia** (os alunos devem referir que a origem do nome Carlos está na origem de um romance que a mãe estava a ler).
 - Na segunda frase (“Mas nisso Maria não consentiu. Andava lendo uma novela de que era herói o último Stuart, o romanesco príncipe Carlos Eduardo; e, namorada dele, das suas aventuras e desgraças, queria dar esse nome a seu filho... Carlos Eduardo da Maia!”), **o professor questiona os alunos sobre o significado deste argumento apresentado por Maria Monforte relativamente à origem do nome** (não aceita o nome do sogro, porque por um lado este foi oponente ao seu casamento, por outro lado queria o nome de uma personagem heróica que andava a ler de uma novela, ou seja, Carlos Eduardo e da qual se encontrava enamorada. **Nesta sequência, o professor pede aos alunos para determinarem o temperamento de Maria Monforte tendo em conta a expressão “namorada dele”** (Maria Monforte é uma mulher vulnerável à paixão, facilmente se apaixona). Em seguida, **o docente pergunta aos alunos se conhecem algo relativo a esta personagem, se sabem quem foi, qual a sua origem. Caso os discentes desconheçam o príncipe Carlos Eduardo, então, o professor distribui uma ficha formativa que contém uma síntese biográfica desta personagem** (Anexo 2). **O docente, em diálogo com os alunos, pergunta-lhes quais as semelhanças entre os Stuart e os Maias** (“aventuras e desgraças” e “um destino de amores e façanhas”,

porque Carlos da Maia tem muitas aventuras amorosas, cheias de jogos e que vão originar a sua desgraça ao envolver-se com a sua irmã). **O professor, aproveitando estas expressões, questiona-os sobre a utilidade delas** (demonstram e são indícios da vida futura de Carlos da Maia, funcionam como uma previsão do futuro da vida da personagem). Então, o docente solicita aos alunos que identifiquem o tipo de herói aqui presente e justifiquem (trata-se de um herói romântico, pois é bastante vulnerável à paixão, ama intensamente várias mulheres). **Assim, o docente solicita aos alunos que façam uma analogia entre os Stuarts e os Maiais tendo em conta as três gerações** (eles devem referir que Afonso e James I deram origem a uma dinastia de curta duração, que irá fraquejar na segunda geração, com Pedro da Maia e Carlos I a suicidarem-se, sendo este último a ser deposto, já na terceira e última geração, devido às aventuras amorosas mal sucedidas, ambos os progenitores falham os seus intentos em termos profissionais, originando o seu fim).

➤ Relativamente ao excerto B

- **O docente pede aos alunos para lerem o segundo excerto em silêncio para que em seguida, façam o resumo oral do mesmo.** Os discentes devem referir que estamos na analepse da infância de Carlos da Maia segundo o ponto de vista de Vilaça e Afonso da Maia. **O professor solicita aos alunos que indiquem as características físicas e psicológicas de Carlos da Maia e que as vão registando sob a forma de texto na ficha que será entregue pelo docente (Anexo 3)** (“E parece-se com o pai. Os mesmos olhos, olhos dos Maiais, a cabelo encaracolado... Mas há-de ser muito mais Homem!”; “É são, é rijo”).
- **O docente solicita os discentes que realizem a caracterização de Carlos na perspectiva de Vilaça e qual o estado de espírito,** (“está uma linda criança”, “ parece-se ao pai”- sensível e susceptível ao amor, ao namoro, tendo “os mesmos olhos dos Maiais” e tem “o cabelo encaracolado”, mas “há-de ser muito mais homem” e Vilaça ao falar de Carlos da Maia está “embevecido”, ou seja, admirado, contente, feliz, entusiasmado, cativado). De seguida, **o professor pede aos alunos para explicarem o significado dos “olhos dos Maiais”** (são negros, enigmáticos, porém são sensíveis como os olhos dos Maiais, refletem a mesma alma, o mesmo temperamento romanesco). Então, **o docente questiona-os sobre os aspectos psicológicos inerentes aos olhos nesta oposição com a caracterização do pai nas expressões “ parece-se com o pai” e “há-de ser muito mais homem”** (Carlos é sensível, apaixonado, sentimental, como o pai, mas “há-de ser muito mais homem”, pois enfrenta as adversidades, os desgostos da alma de uma forma racional e com coragem).
- **O docente pergunta aos alunos qual a resposta de Afonso da Maia a Vilaça sobre o seu neto** (também se mostra satisfeito, contente “dizia o velho risonho” com este tipo de educação porque o seu neto “É são, é rijo”, ou seja, uma educação tipicamente inglesa que o prepara para a vida e para enfrentar as suas adversidades de forma pragmática, o que deixa o seu avô orgulhoso). **O professor questiona os alunos sobre a relação existente entre a educação de Carlos e a de seu pai** (a educação no caso de Pedro da Maia é o espelho da debilidade, da incerteza, da fraqueza, da inércia, da falta de vontade própria e em Carlos da Maia é o oposto, por isso o espanto de quem vê este menino em comparação com o seu pai). O docente pede aos alunos que indiquem o significado das expressões “é são, é rijo” proferidas por Afonso da Maia (preparação do físico que depois vai permitir a preparação da mente). **O professor solicita os alunos a opinarem sobre este tipo de educação,** (é uma educação virada para o exercício físico, para as coisas do dia-a-dia). Então, **o docente questiona-os sobre que povos da antiguidade privilegiavam esta educação** (os povos greco-latinos). Deste modo, **o docente informa sobre quem proferiu a célebre frase “ Mente sã em corpo são”.** O poeta e filósofo Juvenal, da Roma Antiga já dizia: “Mens sana in corpore sano”, isto no século I). Assim, **o professor diz que estas culturas cultivavam o corpo, mas também a mente. A mente só podia corresponder no momento em que o corpo estivesse bem.**

➤ Relativamente ao excerto C:

- **O docente pede aos alunos que façam o resumo deste parágrafo.** Eles devem dizer que Teixeira, empregado de Afonso da Maia, fala da educação de Carlos da Maia a Vilaça, questionando a autoridade e rigidez desta educação ministrada pelo seu avô.
- Neste parágrafo, **o docente começa por salientar o uso duplo do advérbio de quantidade “muito”, bem como o uso dos adjetivos “grave” e “sério” que reforçam a ideia de indignação de Teixeira por este tipo de educação.** Nesta sequência, **o docente pede aos alunos que, neste excerto, façam o levantamento das expressões sobre este tipo de educação e que as registem na ficha de trabalho (Anexo 4)** (“ Coitadinho dele, que tinha sido educado com uma vara de ferro”; “Não tinha a criança cinco anos já dormia num quarto só, sem lamparina; e todas as manhãs, zás, para dentro numa tina de água de água

fria, às vezes a gear lá fora...”; “E outras barbaridades”, “Mas não parece que era sistema inglês! Deixava-o correr, trepar às árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de um caseiro”; “E depois o rigor com as comidas! Só a certas horas e de certas coisas.... E às vezes a criancinha, com os olhos abertos, a aguardar! Muita, muita dureza”). **Finda a tarefa, o docente solicita os alunos a apresentarem as suas conclusões tendo em conta o sentido das expressões registadas** (“Coitadinho dele”- traduz o reflexo do Portugal romântico que se guia pelos sentimentos e não pela razão que não vê que na vida é preciso fazer sacrifícios; a imagem “vara de ferro” exprime a ideia de rigidez, de severidade, de autoridade; “Não tinha a criança cinco anos já dormia num quarto só, sem lamparina” remete para a necessidade de enfrentar o escuro como forma de adquirir a autonomia e confiança em si próprio; “e todas as manhãs, zás, para dentro duma tina de água de água fria, às vezes a gear lá fora...” para fortalecer e dar robustez ao aspecto físico; “barbaridades” este vocábulo remete na perspectiva para os exageros para este tipo de educação, que em tudo difere da educação romântica que se centra nos sentimentos/paixão que levam à morte; “Deixava-o correr, trepar às árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de um caseiro” é uma enumeração assindética que demonstra a necessidade de um contacto com a natureza e com o exterior/real para se tornar saudável e imune as adversidades; “E depois o rigor com as comidas! Só a certas horas e de certas coisas....” transmite a ideia de rigor, de disciplina; “E às vezes a criancinha, com os olhos abertos, a aguardar!” ideia do diminutivo revela uma criança que apesar da sua terna idade já é educada como se de um homem se trata-se na coragem. **Aproveitando estas respostas dos discentes, o professor pede aos alunos que estabeleçam uma analogia com a educação ministrada a Pedro da Maia partindo dos elementos referidos na ficha de trabalho**, (A educação de Pedro da Maia baseia-se na memorização, ensino das línguas mortas e no catecismo (“ensinava-lhe as declinações latinas, sobretudo a cartilha”). Ele estava sempre habituado “ao colo das criadas e aos recantos estofados”, a sua educação não contemplava o exercício físico e a vida ao ar livre, o que o fazia ter medo da natureza, de passear num bosque (“depois lá fora (...), tinha medo do vento e das árvores; “o filho todo acobardado das sombras do bosque vivo”, já a de Carlos da Maia contemplava o gosto pelo exercício físico, pela natureza – “Deixava-o correr, trepar às árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de um caseiro”; pela autoridade - “E depois o rigor com as comidas! Só a certas horas e de certas coisas.... E às vezes a criancinha, com os olhos abertos, a aguardar! Muita, muita dureza”, “Coitadinho dele, que tinha sido educado com uma vara de ferro”; “Não tinha a criança cinco anos já dormia num quarto só, sem lamparina; e todas as manhãs, zás, para dentro duma tina de água de água fria, às vezes a gear lá fora...”; pela independência e autonomia quando dorme sozinho, sem a luz da lamparina.

- **O professor questiona os alunos sobre a alteração do comportamento de Afonso de Maia relativamente à educação ministrada a Pedro da Maia e a Carlos da Maia**, (eles devem dizer que Afonso da Maia aplicou a educação inglesa ao seu neto porque o seu filho fracassou com a educação tipicamente portuguesa). **O docente questiona os alunos para o tipo de língua presente neste parágrafo** (registo de língua coloquial). Nesta sequência, o professor volta a questionar os discentes para o uso de um tipo de discurso e qual a finalidade dele neste excerto (uso do discurso indirecto livre com a finalidade de dar ao leitor o possível diálogo estabelecido nestas personagens, de forma a dar mais vivacidade e veracidade a esta parte da obra).
- Relativamente ao excerto D.
- **O docente pede aos alunos que façam o resumo deste excerto**, eles devem referir que durante um jantar no Ramalhete, Carlos, ainda pequeno, fala das suas habilidades com a égua Brígida, mostrando já o seu temperamento destemido. Enquanto o avô se deleita com os dotes do neto bem como Vilaça e Brown, o abade demonstra o seu descontentamento e tristeza pela educação dada a Carlos que exclui o latim, que ele considera primordial para a formação de Carlos.
- **O docente interpela os alunos quanto ao assunto deste excerto**, ao que eles devem responder que se trata continuação da oposição entre estes dois tipos de educação: a tipicamente portuguesa e a tipicamente inglesa, a primeira defendida pelo abade e a segunda representada por Carlos e defendida por Afonso e por Brown.
- **O docente inicia, então, a análise do excerto questionando os alunos sobre a reacção de Carlos à pergunta colocada por Vilaça**. (reage com alguma indiferença “sem o olhar”, com descontração e sem cerimónia “repoltreou-se” “mergulhou as mãos pelos bolsos das flanelas”, e com superioridade “tom superior”. Depois com vaidade enumera as suas “façanhas”, as suas habilidades com os cavalos). Deste modo, **ele pergunta aos alunos qual ao valor do verbo “repoltreou-se” e os eu significado aqui** (é um verbo

expressivo que significa que sentou-se a vontade na poltrona, recostou-se comodamente). **Em seguida, o professor pergunta aos alunos que enumerem as habilidades de Carlos** (“Já faço ladear a Brígida” e “era capaz de governar o dog-cart”). **Para melhor compreensão do que é um “dog-cart”, o docente coloca uma imagem deste, que se será projectada no retroprojector (Anexo 4).**

- **O professor refere que Afonso da Maia está maravilhado com as façanhas do neto mas não o elogia muito, então, pede que os alunos retirem as expressões do texto na fala de Afonso da Maia e opinem sobre elas** (“- Essa é boa! Eh! Eh! Já faz ladear a Brígida! E é verdade, Vilaça, já a faz ladear... Pergunte ao Brown; não é verdade, Brown? E a eguazita é uma piorrita, mas fina...”; “Não o nego... Talvez o governasse, se lho consentissem. Mas faça-me favor de se não gabar das suas façanhas, porque um bom cavaleiro deve ser modesto... E sobre tudo não enterrar assim as mãos pela barriga abaixo...”, nestas duas falas, Afonso da Maia não desmente o seu neto, porém também não o elogia, não o dignifica e não realça muito as qualidades, para o avô são coisas banais, por isso o uso dos diminutivos “eguazita” e “piorrita”. Afonso da Maia na segunda fala adverte-o para a honestidade, a humildade em reconhecer os seus atributos, ou seja “um bom cavaleiro deve ser modesto”).
- **Finda esta tarefa, o docente pede aos alunos que indiquem a opinião de Vilaça relativamente à educação ministrada a Carlos da Maia**, (eles devem referir que Vilaça demonstra alguma reserva quanto à educação dada a Carlos, traduzida por algum nervosismo e incómodo que apresenta quando dá “*estalinhos aos dedos*”, pois considera que saber montar com regras um cavalo é muito importante, mas conhecer/ler autores clássicos é igualmente importante na educação de qualquer criança) Nesta sequência, o professor questiona os alunos para o porquê da referência de “Fedro” e “Tito Líviozinho” (são autores clássicos indispensáveis na instrução tipicamente portuguesa, já o uso do diminutivo empregue em Lívio serve para suavizar a crítica a esta educação e uma forma de cortesia para não ofender o dono da casa).
- **De seguida o professor solicita aos alunos que relacionem a pergunta colocada por Vilaça com a resposta dada por Carlos** (as personagens têm diferentes perspectivas quanto ao estudo: Vilaça considera que estudo é o conhecimento dos autores clássicos enquanto para Carlos estudo é fazer habilidades e saber montar cavalos; um remete para a teoria e outro para a prática)
- **O docente solicita os alunos que identifiquem e fundamentem os recursos expressivos predominantes na primeira intervenção do abade** (a ironia – em toda a sua fala, a antítese “santa malícia” e as reticências para criticar a educação dada a Carlos e ao mesmo tempo fazer a apologia da educação portuguesa. O uso das reticências remetem para a dúvida, mas também a certeza de que o latim não tem contributo nenhum na educação de Carlos da Maia e naquela mesa, excepto Vilaça, todos estão contra ele pelo uso do latim na educação do menino”). **O docente solicita que os alunos que prestem atenção ao momento “- Ora sirva-se desse fricassé, ande abade - disse Afonso - que eu sei que é o seu fraco, e deixe lá o latim...O abade obedeceu com deleite; e escolhendo no molho rico os bons pedaços de ave, ia murmurando:” e expliquem os comportamentos das personagens intervenientes** (Afonso pede ao abade para se servir do fricassé que é do apetite do abade e para esquecer o latim, porque para ele o latim não trazia nada de novo para o menino e era algo dispensável. O abade obedeceu com satisfação e começou a falar do latim como forma de mostrar agrado a Afonso da Maia, uma vez que a igreja vivia dos ricos e nada melhor que mostrar algum agrado e “respeito” pelas decisões deste, uma vez que estava na casa de Afonso. O abade aqui apresenta uma atitude de cobardia porque não consegue fazer prevalecer os seus ideais e demonstra alguma hipocrisia, ao estar a comer em casa de Afonso e deixar-se humilhar a ele e a instituição que representa, demonstrando deste modo a falta de religiosidade que a Igreja vive).
- **O docente solicita aos alunos que indiquem o conceito de educação defendido por Brown, por Afonso e pelo abade** (A educação inglesa é defendida por Brown e Afonso da Maia. Brown apresenta argumentos válidos, tais como: “O latim era um luxo de erudito... Nada mais absurdo que começar a ensinar a uma criança numa língua morta quem foi Fábio, rei dos Sabinos, o caso dos Gracos, e outros negócios duma nação extinta, deixando-o ao mesmo tempo sem saber o que é a chuva que o molha, como se faz o pão que come, e todas as outras coisas do Universo em que vive...” e “Qual clássicos! O primeiro dever do homem é viver. E para isso é necessário ser são, e ser forte. Toda a educação sensata consiste nisto: criar a saúde, a força e os seus hábitos, desenvolver exclusivamente o animal, armá-lo duma grande superioridade física. Tal qual como se não tivesse alma. A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande...”, ou seja a educação deve ensinar ao homem as coisas da vida, as coisas que o rodeiam e não ocupar o tempo com coisas desnecessárias e sem utilidade para a vida futura. Esta educação prepara o ser humano como se de um animal se tratasse. Já a educação portuguesa é defendida pelo abade, mas

sem argumentos fortes e isso nota-se na fala do abade pelo uso de diminutivos “latinzinho”, “é a base; é a basezinha” e “instruçãozinha” e por uma certa timidez face aos argumentos apresentados por Brown, neste caso chega a utilizar o advérbio de modo “timidamente”, revelando-se aqui uma imparcialidade e uma falta de religiosidade, porque não consegue apresentar argumentos válidos, ou seja, temos aqui uma Igreja que vive da oportunidade, da caridade dos ricos).

- **O docente pede aos alunos que indiquem os recursos expressivos que corroboram o conceito de Brown** (a enumeração está presente ao longo do seu discurso, quer para contrapor com a educação portuguesa, quer para justificar a educação inglesa. Brown utiliza a aliteração em “r” “Primeiro músculo” para salientar a força física presente neste tipo de educação). **Deste modo, o docente questiona os alunos o porque do vocábulo músculo e o seu significado** (ideia de exercício físico, de trabalhar o corpo e não a alma).
- **Finda esta análise, o docente solicita os alunos que continuem o preenchimento da ficha de trabalho já facultada, devendo esta ser corrigida primeiro oralmente e depois numa transparência no retroprojector (Anexo).**

➤ Relativamente ao excerto E

- **O docente pede aos alunos que façam o resumo deste excerto,** (caracterização de Carlos da Maia e da vida deste).
- **O docente pede aos alunos que caracterizem fisicamente Carlos da Maia através de um brainstorming:** Mapa do quadro: * Carlos: “formoso e magnífico moço”, “alto”, “bem feito”, “de ombros largos”, “testa de mármore”, “os anéis dos cabelos pretos”, “os olhos dos Maias”, “irresistíveis olhos dos pais”, “negro líquido”, “olhos ternos e graves”, “barba muita fina”, “castanho-escuro”, “rente na face”, “aguçada no queixo”, “bonito bigode arqueado aos cantos da boca” e “fisionomia de belo cavaleiro da Renascença”
- O docente aproveita a expressão “belo cavaleiro da Renascença” para fazer também um brainstorming sobre as características associadas a “um belo cavaleiro da Renascença”. Pretende-se que os discentes indiquem, entre outros, os seguintes elementos:

Mapa do quadro: * belo cavaleiro da Renascença: beleza; gosto pela perfeição, pela ciência, pela descoberta; mistério; diferença;

- **O professor retoma o brainstorming da caracterização de Carlos para os questionar sobre a presença dos adjectivos aí presentes, bem como o seu valor e analogia que se pode fazer com a cultura clássica** (eles dizem que todos os adjectivos remetem para a perfeição, para os atletas clássicos, ou seja, no naturalismo/realismo temos o retomar das ideias clássicas).
- **O professor pede aos alunos que voltem a ficha de trabalho, que contém as características de Pedro da Maia e pede aos alunos que a completem. Concluída a tarefa, o docente questiona-os sobre as diferenças existentes entre pai e filho** (o pai era mais fraco e tinha receio, medo de tudo o que o rodeava, o seu filho é o oposto, porém também irá fracassar na vida”) e procede à sua correcção novamente numa transparência (Anexo 3).
- **O docente aproveita a frase “E o avô, cujo olhar risonho e húmido transbordava de emoção, todo se orgulhava de o ver, de o ouvir, numa larga veia, falando da viagem, dos belos dias de Roma, do seu mau humor na Prússia, da originalidade de Moscovo, das paisagens da Holanda...”** (Eles devem referir que Carlos gostava de viajar, de conhecer o mundo). **Nesta sequência, o docente pergunta os alunos que oposição se pode estabelecer entre a relação existente entre o avô/neto e pai/filho** (na relação de avô/neto há mais diálogo, há mais coisas em comum, há gosto pelo aprender e conhecer o mundo; na relação pai/filho não há muito diálogo, não há gosto pelo conhecer o mundo, a única viagem que Pedro da Maia faz é ir com Maria Eduarda em lua de mel, porque quando foi para ir estudar e sair para de casa, ele nunca queria).
- **O professor pergunta aos alunos como Carlos encara o trabalho,** (ele tem muitas ideias, mas divaga muito e não as concretiza). **O docente questiona os alunos sobre o uso do termo dileitante e qual o seu significado** (o que se dedica a alguma coisa por prazer e não por obrigação ou profissão; o que se diverte e procura o prazer sem levar nada a sério). **Então, o docente pede aos alunos que justifiquem a seguinte frase:** “ «Alguma coisa de brilhante,» como ele dizia: e isto para ele, homem de luxo e homem de estudo, significava um conjunto de representação social e de actividade científica; o remexer profundo de ideias entre as influências delicadas da riqueza” (Eles referem que o meio e a sociedade tem um papel predominante, e Carlos não foge à regra porque se vive numa sociedade de aparências).

(...)

Materiais anexos à planificação

Aula 4 EA

Excertos da obra *Os Maias* de Eça de Queirós relativos à caracterização de Carlos da Maia

Excerto A

Para abrandar desde já o papá, Pedro quis dar ao pequeno o nome de Afonso. Mas nisso Maria não consentiu. Andava lendo uma novela de que era herói o último Stuart, o romanesco príncipe Carlos Eduardo; e, namorada dele, das suas aventuras e desgraças, queria dar esse nome a seu filho... Carlos Eduardo da Maia! Um tal nome parecia-lhe conter todo um destino de amores e façanhas. (...) (pg. 38)

Excerto B

O Vilaça, de guarda-sol debaixo do braço, contemplava-o embevecido.

- Está uma linda criança! Faz gosto! E parece-se com o pai. Os mesmos olhos, olhos dos Maias, o cabelo encaracolado... Mas há-de ser muito mais homem!

- É são, é rijo - dizia o velho risonho, anediando as barbas. E como ficou o seu rapaz, o Manuel? Quando é esse casamento? Venha você cá para dentro, Vilaça, que há muito que conversar... (...) (pg. 54)

Excerto C

Mas o Teixeira muito grave, muito sério, desiludiu o Sr. administrador. Mimos e mais mimos, dizia Sua Senhoria? Coitadinho dele, que tinha sido educado com uma vara de ferro! Se ele fosse a contar ao sr. Vilaça! Não tinha a criança cinco anos já dormia num quarto só, sem lamparina; e todas as manhãs, zás, para dentro duma tina de água fria, às vezes a gear lá fora... E outras barbaridades. Se não se soubesse a grande paixão do avô pela criança, havia de se dizer que a queria morta. Deus lhe perdoe, ele, Teixeira, chegara a pensá-lo... Mas não, parece que era sistema inglês! Deixava-o correr, cair, trepar às árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de caseiro. E depois o rigor com as comidas! Só a certas horas e de certas coisas... E às vezes a criancinha, com os olhos abertos, a aguar! Muita, muita dureza. (...) (pg. 57 e 58)

Excerto D

Tanta vivacidade surpreendeu também Vilaça. Quis ouvir mais o menino, e pousando o seu talher:

- E diga-me, Carlinhos, já vai adiantado nos seus estudos?

O rapaz, sem o olhar, repoltreu-se, mergulhou as mãos pelos cós das flanelas, e respondeu com um tom superior:

- Já faço ladear a «Brígida».

Então o avô, sem se conter, largou a rir, caído para o espaldar da cadeira:

- Essa é boa! Eh! Eh! Já faz ladear a «Brígida»! E é verdade, Vilaça, já a faz ladear... Pergunte ao Brown; não é verdade, Brown? E a eguazita é uma piorrita, mas fina...

- Oh vovô, gritou Carlos já excitado, diz ao Vilaça, anda. Não é verdade que eu era capaz de governar o *dog-cart*?

Afonso reassumiu um ar severo.

- Não o nego... Talvez o governasse, se lho consentissem. Mas faça-me favor de se não gabar das suas façanhas, porque um bom cavaleiro deve ser modesto... E sobretudo não enterrar assim as mãos pela barriga abaixo...

O bom Vilaça, no entanto, dando estalinhos aos dedos, preparava uma observação. Não se podia de certo ter melhor prenda que montar a cavalo com as regras... Mas ele queria dizer se o Carlinhos já entrava com o seu Fedro, o seu Tito Líviozinho...

- Vilaça, Vilaça, advertiu o abade, de garfo no ar e um sorriso de santa malícia - não se deve falar em latim aqui ao nosso nobre amigo... Não admite, acha que é antigo... Ele, antigo é...

- Ora sirva-se desse fricassé, ande abade - disse Afonso - que eu sei que é o seu fraco, e deixe lá o latim...

O abade obedeceu com deleite; e escolhendo no molho rico os bons pedaços de ave, ia murmurando:

- Deve-se começar pelo latinzinho, deve-se começar por lá... É a base; é a basezinha!

- Não! Latim mais tarde! -exclamou o Brown, com um gesto possante. - Prprimeiro forrça! Forrça! Músculo...

E repetiu, duas vezes, agitando os formidáveis punhos:

- Prprimeiro músculo, músculo! ...

Afonso apoiava-o, gravemente. O Brown estava na verdade. O latim era um luxo de erudito... Nada mais absurdo que começar a ensinar a uma criança numa língua morta quem foi Fábio, rei dos Sabinos, o caso dos Gracos, e outros negócios de uma nação extinta, deixando-o ao mesmo tempo sem saber o que é a chuva que o molha, como se faz o pão que come, e todas as outras coisas do Universo em que vive...

- Mas enfim os clássicos, arriscou timidamente o abade.

- Qual clássicos! O primeiro dever do homem é viver. E para isso é necessário ser são, e ser forte. Toda a educação sensata consiste nisto: criar a saúde, a força e os seus hábitos, desenvolver exclusivamente o animal, armá-lo duma grande superioridade física. Tal qual como se não tivesse alma. A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande...

O abade coçava a cabeça, com o ar arrepiado.

- A instruçãozinha é necessária, disse ele. - Você não acha, Vilaça? Que Vossa Excelência, sr. Afonso da Maia, tem visto mais mundo do que eu... Mas enfim a instruçãozinha...

- A instrução para uma criança não é recitar *Tityre, tu patulae recubans*... É saber factos, noções, coisas úteis, coisas práticas... (...) (pg. 62 e 63)

Excerto E

Era decerto um formoso e magnífico moço, alto, bem feito, de ombros largos, com uma testa de mármore sob os anéis dos cabelos pretos, e os olhos dos Maías, aqueles irresistíveis olhos do pai, de um negro líquido, ternos como os dele e mais graves. Trazia a barba toda, muito fina, castanho-escura, rente na face, aguçada no queixo - o que lhe dava, com o bonito bigode arqueado aos cantos da boca, uma fisionomia de belo cavaleiro da Renascença. E o avô, cujo olhar risonho e húmido transbordava de emoção, todo se orgulhava de o ver, de o ouvir, numa larga veia, falando da viagem, dos belos dias de Roma, do seu mau humor na Prússia, da originalidade de Moscovo, das paisagens da Holanda...

- E agora? -perguntou-lhe o Sequeira, depois de um momento de silêncio em que Carlos estivera bebendo o seu conhaque e soda. - Agora que tencionas tu fazer?

- Agora, general? -respondeu Carlos, sorrindo e pousando o copo. Descansar primeiro e depois passar a ser uma glória nacional! (...)

As semanas foram passando nestes planos de instalação. Carlos trazia realmente resoluções sinceras de trabalho: a ciência como mera ornamentação interior do espírito, mais inútil para os outros que as próprias tapeçarias do seu quarto, parecia-lhe apenas um luxo de solitário: desejava ser útil. Mas as suas ambições flutuavam, intensas e vagas; ora pensava numa larga clínica; ora na composição maciça de um livro iniciador; algumas vezes em experiências fisiológicas, pacientes e reveladoras... Sentia em si, ou supunha sentir, o tumulto de uma força, sem lhe discernir a linha de aplicação. «Alguma coisa de brilhante,» como ele dizia: e isto para ele, homem de luxo e homem de estudo, significava um conjunto de representação social e de actividade científica; o remexer profundo de ideias entre as influências delicadas da riqueza; os elevados vagares da filosofia entremeados com requintes de *sport* e de gosto; um Claude Bernard que fosse também um Morny... No fundo era um diletante. (...) (pg. 96, 97 e 98)

Ficha Síntese

	Pedro da Maia	Carlos da Maia
Características físicas	Pedro era muito protegido pela sua mãe “Pobre Pedrinho”, apresentando uma debilidade e uma fragilidade para com o meio envolvente (“Ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça dos Maias: a sua linda face oval de um trigueiro cálido, dois olhos maravilhosos e irresistíveis”, “assemelhar a um belo árabe”, “amarelo, com olheiras fundas e já velho”). Pedro tinha uma beleza exótica.	Carlos da Maia é bonito, bem constituído (“formoso e magnífico moço”, “alto”, “bem feito”, “de ombros largos”, tem uma “testa de mármore”, “os anéis dos cabelos pretos”, “os olhos dos Maias”, “irresistíveis olhos dos pais”, “negro líquido”, “olhos ternos e graves”, “barba muita fina”, “castanho-escuro”, “rente na face”, “aguçada no queixo”, “bonito bigode arqueado aos cantos da boca” e “fisionomia de belo cavaleiro da Renascença”). Carlos da Maia apresenta algumas semelhanças físicas com o pai (“E parece-se com o pai. Os mesmos olhos, olhos dos Maias, a cabelo encaracolado...”), mas é forte, robusto (“Mas há-de ser muito mais Homem!”; “É são, é rijo”).
Características psicológicas	Apresentava, ainda, um temperamento nervoso (“nervoso como Maria Eduarda”), “crises de melancolia negra”, sentimentos exagerados, instável emocionalmente (“O seu único sentimento vivo, intenso, até aí, fora a paixão pela sua mãe”; olhos (...) prontos sempre a humedecer-se”). A sua educação fez dele uma pessoa sem espírito crítico indiferente às coisas mais triviais (“desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros.”; “tomara birra ao Padre Vasques, mas não ousava desobedecer-lhe”).	Carlos é: É divertido, conversador, tem um gosto especial pelas viagens, ou seja, gosto pelo descobrir e explorar novos sítios. É ambicioso, mas “as suas ambições flutuavam, intensas e vagas”. É um diletante e um apaixonado.

Plano de Aula de Português (PL1EB)

Aula nº 1

Código de designação do estagiário: EB

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 24 de Novembro de 2008

Horário: 15h10 – 16h40



SUMÁRIO

- ❖ O texto argumentativo: leitura e exploração do Exórdio do “Sermão de Santo António aos Peixes”, de Padre António Vieira.
- ❖ Visualização de um vídeo da 1ª Parte do sermão em estudo.
- ❖ Aspectos simbólicos subjacentes.
- ❖ A estrutura argumentativa do sermão.



COMPETÊNCIAS

- ❖ **LEITURA:**
 - Ler um texto de forma expressiva;
 - Revelar fluência de leitura;
 - Saber situar o sermão no espaço e no tempo;
 - Compreender a mensagem do Exórdio do sermão em estudo;
 - Reconhecer o significado do sentido figurado do sal e da terra;
 - Reconhecer o valor estético da língua através dos recursos expressivos e da pontuação.
- ❖ **ESCRITA:**
 - Demonstrar correcção ortográfica, morfológica e sintáctica, no acto da escrita;
 - Usar multifuncionalmente a escrita;
 - Organizar de forma adequada as ideias;
 - Dominar técnicas fundamentais de escrita: os nexos temporais e lógicos;
 - Usar vocabulário apropriado e preciso;
 - Aplicar correctamente regras básicas da pontuação.
- ❖ **TRANSVERSAIS:**
 - Cooperar com os outros em tarefas comuns;
 - Desenvolver o espírito crítico;
 - Ter um comportamento adequado em ambiente de sala de aula.
- ❖ **FUNCIONAIS:**
 - Identificar as características do sermão;
 - Inferir sentidos implícitos;
 - Reconhecer formas de argumentação;

- Identificar os conectores predominantes no texto argumentativo, nomeadamente no sermão;
- Identificar no texto em estudo recursos estilísticos e respectivo valor expressivo;
- Situar o texto no respectivo contexto histórico-literário.

CONTEÚDOS

❖ **TEMÁTICOS:**

- O texto argumentativo – “O Sermão de Santo António aos Peixes” de Padre António Vieira;
- Aspectos simbólicos subjacentes: o significado do sal, da terra e dos peixes;
- Estrutura argumentativa do sermão;
- Crítica aos colonos;
- Eficácia persuasiva através de formas de argumentação.

❖ **ESTÉTICO-ESTILÍSTICOS:**

- Recursos expressivos – alegoria, metáfora, ironia, antítese, paralelismo, quiasmo.
- Técnicas de retórica – pontuação (exclamações e interrogações).
-

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES

- ❖ 2 Mins → Entrada dos alunos, verificação das presenças e escrita do sumário no quadro.
- ❖ 15 Mins → A professora projecta um vídeo da 1ª Parte do sermão em estudo e convida os alunos a seguirem a leitura (vide anexo 1).
Em seguida, questiona-os acerca da musicalidade do texto que ouviram, do ritmo do sermão, dos gestos, tom de voz e actualidade.
- ❖ 65 Mins → Leitura e exploração do Exórdio do “Sermão de Santo António aos Peixes” de Padre António Vieira¹.
 - ❖ 10’ - A professora convida os alunos a recapitularem o assunto, em termos gerais do Exórdio (o **conceito predicável** – ponto de partida para todo o sermão; **motivo** dessa afirmação; o **porquê de se dirigir aos pregadores** e o **motivo pelo qual prega aos peixes**; a **mensagem** que se pretende transmitir; **de que são acusados** os pregadores e os ouvintes; o **panegírico** a Santo António; a **invocação** à virgem Maria...).
❖ Leitura faseada:²
 - ❖ 15’ - Um aluno é convidado a ler o primeiro parágrafo “Vós, diz Cristo Senhor nosso (...) Ainda mal.” A professora pede aos alunos que atentem no **conceito predicável** “Vos estis sal terrae” (o conceito predicável é uma expressão retirada das Sagradas Escrituras que encerra uma determinada verdade que servirá de mote ao sermão); na **metáfora** utilizada e no seu significado e função, pretendendo que os alunos cheguem às seguintes conclusões:
 - O conceito predicável é o tema a desenvolver no sermão, o ponto de partida. Sendo assim, a professora solicita os alunos sobre o **significado do pronome “Vos”** e do **nome “terrae”**, com o objectivo que concluam que o primeiro são os pregadores e o segundo os ouvintes. “Vos (pregadores) estis sal terrae (ouvintes)”, recorrendo à Bíblia insere um argumento de autoridade, acentuando a plausibilidade da argumentação. Esta estratégia é recorrente nos textos argumentativos barrocos;
 - O locutor utiliza a **metáfora ‘sal’** porque “o efeito do sal é impedir a corrupção” (“decomposição da matéria orgânica”) para se referir aos pregadores, “e chama-lhes sal porque

¹ Fernando Costa e Olga Magalhães, *Entre Margens*, Porto, Porto Editora, 2008, pp. 88-89.

² À medida que se vai explorando o texto *a pari passu* vai-se registando o significado dos vocábulos de difícil compreensão (partindo do conhecimento dos alunos).

quer que façam na terra o que faz o sal”, e **terra** para se referir aos ouvintes, pois é na terra que habita a humanidade, os ouvintes corruptos “mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa”. O sal tem uma simbologia muito forte no mundo religioso, pois foi o título dado por Jesus Cristo aos apóstolos, que significa o princípio de conservação espiritual.

Uma vez explorado o conceito predicável, a professora questiona os alunos **acerca do assunto geral do primeiro parágrafo**, pretendendo que identifiquem:

- O problema detectado pelo pregador e enumerem as **causas** possíveis (“Qual será ou qual poderá ser a causa desta **corrupção?**”) pelas quais a terra “se vê tão corrupta” (**argumentos** - “os pregadores não pregam a verdadeira doutrina”, “dizem uma coisa e fazem outra” e “se pregam a si - a sua vaidade com sermões pomposos (Barroco) - e não a Cristo” / os ouvintes não querem receber a verdadeira doutrina, “querem antes imitar o que eles fazem que fazer o que dizem” e “em vez de servir a Cristo servem os seus apetites”).

- **O valor da frase final** “Não é tudo isto verdade? Ainda mal!” – Ambos os argumentos coexistem e podem ser considerados válidos.

- **O significado da adversativa ‘mas’** (“O efeito do sal é impedir a corrupção mas quando a terra se vê tão corrupta”) questionando-lhes o porquê de ela surgir ali, qual o seu valor, esperando que conclua que surge precisamente para marcar a corrupção em que se encontra a terra, salientando a contradição entre o efeito do sal e a realidade corrupta.

A professora dialoga com os alunos acerca da forma como o pregador enumera as causas da corrupção da terra, as suas estratégias discursivas, questionando-os acerca do **paralelismo existente na construção das frases** “Ou é porque ... ou porque”, a importância da **conjunção disjuntiva** correlativa “ou” e da **conjunção causal** “porque”, adquirindo assim fluidez, continuidade, que permitem aos ouvintes atingirem mais facilmente o objectivo da mensagem nas respostas à justificação do facto de a terra estar corrompida, e na resposta ao que se há-de fazer; as perguntas retóricas, com o intuito de atingir os ouvintes, captarem a sua atenção. Enfim, um estilo muito aproximado da oralidade.

❖ 10’ - A professora pede a outro aluno para ler o **segundo parágrafo** “Suposto pois (...) prega o contrário”, focando-se os seguintes aspectos:

- O professor pede aos alunos que identifiquem as **duas alternativas** apontadas no texto e que indiquem **a expressão que as introduz** (“Suposto que”) assim como o seu valor (valor hipotético, para fazer reflectir) abarcando as duas alternativas (“ou o sal não salgue ou a terra se não deixe salgar”).

- Nesta sequência, pergunta de que modo se continua a fazer o convite à reflexão, pedindo-lhes que pensem na **intencionalidade da interrogação retórica** “que se há-de fazer a este sal e que se há-de fazer a esta terra?”, chamando-lhes a atenção para o facto de se manter o **plano metafórico** introduzido no conceito predicável, aproveitando assim para os questionar acerca do recurso expressivo (alegoria). A interrogação chama a atenção dos ouvintes para a solução, utilizando citações evangélicas (palavras de Cristo, expressões latinas, alusão a Santo António) como reforço e consistência da ideia. A professora questiona, então, os alunos acerca da **resposta a essa interrogação**, em termos formais e temáticos. Espera, assim, que reconheçam que a **estrutura da resposta** é novamente bipartida, e em termos de assunto que: **ao primeiro (o sal)** deve-se “lançá-lo fora como inútil para que seja pisado de todos”, como disse Cristo e à **segunda (a terra)** fazer como Santo António, que “mudou o púlpito e o auditório, mas não desistiu da doutrina”.

A professora pergunta aos alunos quais pensam ser os motivos pelos quais os oradores citam **autores de reconhecida autoridade** na matéria, em textos argumentativos (credibilidade, reforço, atingir a inteligência e a emoção do auditório...)

- ❖ 15' - A professora pede a outro aluno para ler o parágrafo seguinte “Isto é o que se deve fazer (...) e eles ouviam” levando os alunos a identificar o panegírico relacionando-o com o título (**panegírico a Santo António**) e esclarece o sentido deste termo, caso os alunos não saibam).

A professora questiona-os acerca da **mudança de discurso** (“Pregava Santo António em Itália...”), tendo em conta o estatuto de pregador assumido por Vieira, levando os alunos a aperceberem-se de que, aqui, relega para segundo plano o estatuto de **pregador** e assume o de **narrador**, enquanto “contador de um exemplo, uma história verdadeira”.

Os alunos são levados a discutir a **expressividade das perguntas retóricas** (chamar a atenção dos ouvintes – entoação) assim como a atentarem nos verbos utilizados e na sua **gradação** e no **uso do condicional e dos verbos pronominais** (“Retirar-se-ia? Calar-se-ia? Dissimularia? Daria tempo ao tempo?”). Estas perguntas dão um conjunto de hipóteses de actuação de Santo Agostinho, no entanto, soluções ditadas pela prudência ou pela cobardia humanas, o caminho escolhido por Santo António é outro.

A professora questiona os alunos acerca da forma como Vieira organiza o discurso, esperando que mencionem a **pontuação (exclamações e interrogações)**, levando-os, desta forma, a chegar à conclusão de que o locutor tinha com isso o intuito de persuadir os ouvintes, com a sua melodia, concedendo viveza ou energia ao discurso. Em seguida, pergunta-lhes qual o objectivo deste discurso, esperando que concluam que no sermão a clareza é fundamental, porque toca no entendimento dos ouvintes.

A professora pede-lhes que identifiquem o recurso expressivo existente em “Oh maravilhas do altíssimo! Oh poderes do que criou o mar e a terra!” (apóstrofe e antítese), questionando-os acerca do valor da apóstrofe, esperando que se apercebam que o locutor ao expressar o seu espanto e invocando a Deus desvia o assunto, prendendo a atenção do auditório e apelando à sua cumplicidade emotiva.

A professora pede aos alunos que atentem no excerto “Deixa as praças, vai-se às praias, deixa a terra, vai-se ao mar e começa (...) começam a ferver as ondas, começam a concorrer os peixes...” e questiona-os acerca do valor do uso do **presente do indicativo**, esperando que os alunos cheguem à conclusão que é uma estratégia do autor, com valor de **presente histórico**, assumindo o discurso maior vivacidade. Em seguida pede-lhes que reparem na **simetria (rítmica - ritmo regular; sintáctica – pred., c.d. pred., c.c.lugar...; morfológica – verbo, artigo, substantivo / verbo, prep. + art., substantivo...; vocabular – mesmo número de vocábulos; semântica - paralelismo, antítese, sinédoque)** “Deixa as praças, vai-se às praias, deixa a terra, vai-se ao mar”. A professora pede-lhes que atentem na estrutura sintáctica desse excerto, introduzindo-lhes o **quiasmo**, processo estilístico que, formando uma antítese (que anteriormente já identificamos), dispõe em ordem inversa e cruzada os elementos que a constituem. Os alunos são questionados acerca da mensagem que traduz a frase, esperando que refiram que a frase traduz o caminho percorrido pelo pregador num esforço de ser ouvido e o afã (trabalho penoso) que teve, traduzido nos verbos “Deixa (...) vai (...) deixa (...) vai”, bem como a decisão que tomou (pregar aos peixes), uma vez que não era ouvido pelos homens.

A professora leva-os a identificar nos **peixes uma metáfora do homem**, questionando-os acerca de qual o auditório e o que representam os peixes, e a explicarem o efeito conseguido pelo pregador quando tem como auditório os peixes “e postos todos por sua ordem (...) ouviam” (os peixes assumem uma superioridade moral relativamente aos homens, uma vez que sabem ouvir e aceitam ser alvo de crítica). Através do conhecimento dos alunos acerca da **alegoria**, a

professora pede-lhes para indicar e explicar, no texto, o momento em que este se torna por excelência alegórico. Ao construir o sermão alegoricamente, o autor constrói um destinatário fictício, os peixes, sendo que o seu auditório real é constituído por seres humanos, os colonos cujo comportamento se condena e se pretende alterar.

- ❖ 10' - Um aluno é convidado a ler os dois últimos parágrafos “Muitas vezes (...) *Ave Maria*”.

A professora questiona os alunos acerca da mensagem que o pregador pretende transmitir com o penúltimo parágrafo, qual o sentido desse discurso, esperando que se apercebam do sentido implícito de que os ouvintes não se têm deixado salgar, ou seja, não têm colhido a doutrina “e a que é mais necessária e importante a esta terra, para emenda e reforma dos vícios que a corrompem”.

A partir daí, a professora questiona-os sobre a forma como o pregador transmite essa ideia, através de que é que se consegue transmitir, a expressividade usada, pretendendo que os alunos identifiquem e reconheçam o valor expressivo da **antítese** e (“de manhã e de tarde, de dia e de noite” reforçando a ideia dos espaços – prolongados - de tempo); da **enumeração e tripla adjectivação** referentes à doutrina “Muito clara, muito sólida, muito verdadeira” justificando assim a necessidade da doutrina (“é forçoso segui-la”) na “emenda e reforma dos vícios que a corrompem”.

Vieira põe em relevo que tem cumprido a função de sal (“Muitas vezes vos tenho pregado (...) corrompem”). A professora questiona os alunos acerca do tempo verbal “tenho pregado” (**Pretérito Perfeito Composto do Indicativo**) e do seu valor em compatibilidade com o **adjunto adverbial** “muitas vezes” esperando que os alunos reconheçam o valor de reiteração, repetição e o sentido implícito de que os ouvintes não se têm deixado salgar.

A professora pede aos alunos para identificarem a **invocação** presente no final do Exórdio (invocação à Virgem Maria), justificando-a. Era habitual nos sermões pregar a Nossa Senhora. Os ouvintes do sermão eram, muitas vezes, pescadores, que a invocavam na faina da pesca (“Maria, quer dizer (...) Senhora do Mar”).

- ❖ 5' - De seguida, questiona os alunos acerca das diferentes **partes do Exórdio**, podendo este dividir-se em três partes:
 - ❖ Exploração do tema (dois primeiros parágrafos);
 - ❖ Panegírico a Santo António (Isto é o que se deve fazer (...) e eu por vós o sinto”);
 - ❖ Invocação à Virgem Maria (último parágrafo).
- ❖ 15 Mins → A professora distribui aos alunos uma ficha de trabalho individual relativa à 1ª parte do sermão em estudo (vide anexo 2).
- ❖ 10 Mins → Juntamente com os alunos, corrige a ficha de trabalho, oralmente e por escrito, através da projecção de um acetato.

(...)

Materiais anexos à planificação

Aula 1 EB

FICHA DE TRABALHO

1. De acordo com o estudo do Exórdio do “Sermão de Santo António aos Peixes”, completa a tabela.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS DO CONCEITO PRE-DICÁVEL		MOTIVOS PELOS QUAIS A TERRA SE ENCONTRA CORRUPTA		“OU O SAL NÃO SALGA OU A TERRA SE NÃO DEIXA SALGAR”	
SAL	TERRA	SAL	TERRA	O QUE FAZER?	
				SAL	TERRA

2. Refere os motivos pelos quais os oradores citam autores de reconhecida autoridade na matéria em textos argumentativos.
3. Faz o resumo da mensagem do Exórdio.
4. Escolhe a passagem do texto que mais te agradou e apresenta argumentos que fundamentem a tua escolha.

Plano de Aula de Português (PL2EB)

Aula 2 EB

Código de designação do estagiário: EB

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 10 de Dezembro de 2008

Horário: 10h10 – 11h40



SUMÁRIO

- ❖ O texto argumentativo: leitura e exploração do capítulo II do “Sermão de Santo António aos Peixes”, de Padre António Vieira.
- ❖ Eficácia persuasiva através de formas de argumentação.
- ❖ A estrutura argumentativa do sermão.



COMPETÊNCIAS

- ❖ **LEITURA:**
 - Ler um texto de forma expressiva;
 - Revelar fluência de leitura;
 - Saber situar o sermão no espaço e no tempo;
 - Compreender a mensagem do capítulo II do sermão em estudo;
 - Reconhecer o significado do sentido figurado dos peixes;
 - Reconhecer o valor estético da língua através dos recursos expressivos e da pontuação.
- ❖ **ESCRITA:**
 - Demonstrar correcção ortográfica, morfológica e sintáctica, no acto da escrita;
 - Usar multifuncionalmente a escrita;
 - Organizar de forma adequada as ideias;
 - Dominar técnicas fundamentais de escrita: os nexos temporais e lógicos;
 - Usar vocabulário apropriado e preciso;
 - Aplicar correctamente regras básicas da pontuação.
- ❖ **TRANSVERSAIS:**
 - Cooperar com os outros em tarefas comuns;
 - Desenvolver o espírito crítico;
 - Ter um comportamento adequado em ambiente de sala de aula.
- ❖ **FUNCIONAIS:**
 - Identificar as características do sermão;
 - Inferir sentidos implícitos;
 - Reconhecer formas de argumentação;

- Identificar no texto em estudo recursos estilísticos e respectivo valor expressivo;
- Identificar os sentidos metafóricos do texto;
- Situar o texto no respectivo contexto histórico-literário;
- Discriminar o sentido alegórico do texto.

CONTEÚDOS

❖ TEMÁTICOS:

- O texto argumentativo – “O Sermão de Santo António aos Peixes” de Padre António Vieira – 2º capítulo;
- Aspectos simbólicos subjacentes: o significado do sal e dos peixes;
- Estrutura argumentativa do sermão;
- Crítica aos colonos;
- Eficácia persuasiva através de formas de argumentação;
- Louvores dos peixes em geral.

❖ ESTÉTICO-ESTILÍSTICOS:

- Recursos expressivos – alegoria, metáfora, antítese, quiasmo.
- Técnicas de retórica – pontuação (interrogações).

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES

- ❖ 5 Mins → Entrada dos alunos, verificação das presenças e escrita do sumário nos cadernos diários.
- ❖ 70 Mins → Leitura e exploração do capítulo II do “Sermão de Santo António aos Peixes” de Padre António Vieira³.
- ❖ Leitura faseada:⁴
- ❖ 10’ - Um aluno é convidado a ler o **primeiro parágrafo** “Enfim, que havemos de pregar (...) destes dois fins.” A professora questiona os alunos acerca do modo como Vieira inicia o seu discurso, esperando que refiram a pergunta ou **interrogação retórica**, referindo que o escritor mantém a mesma estratégia já antes utilizada no Exórdio.
 - A professora alerta-os para o facto de o narrador não responder, de seguida, à pergunta que coloca, perguntando-lhes o que faz então, esperando assim que digam que refere as **qualidades dos peixes**: “ouvem e não falam” (peixes esses a quem finge que vai pregar, frisando que o autor mantém o **mesmo plano alegórico**), esperando que questionem que se os peixes não falam, não são gente. É exactamente por isso que Vieira lhes vai falar: são **gente metafórica**.
 - Sendo assim, Vieira refere as qualidades dos peixes mas, por outro lado, diz “**nunca pior auditório**”. Neste âmbito, a professora questiona sobre o porquê dessa afirmação, esperando que concluam que o auditório é gente, **gente inconvertível** (“é serem gente os peixes que se não há-de converter”), isto provoca dor no Pregador, pelo que os alunos são solicitados sobre o valor da **adversativa** “Mas esta dor é tão ordinária”, esperando-se que refiram que esta acentua a corrupção da terra e o costume de se encontrar gente inconvertível, portanto, quase já é dor que “se não sente”.

³ Fernando Costa e Olga Magalhães, *Entre Margens*, Porto, Porto Editora, 2008, pp. 91-92.

⁴ À medida que se vai explorando o texto, a professora vai inserindo as questões da ficha de aplicação de conhecimentos (vide anexo 1), projectando, de seguida, as respostas em acetato; assim como esclarecendo o significado dos vocábulos de difícil compreensão (partindo do conhecimento dos alunos).

- A professora pede-lhes que sublinhem a frase “Por esta causa não falarei hoje em Céu nem Inferno”, e alerta os alunos para o facto de que o orador falará destes conceitos mais adiante, questionando-se assim os alunos sobre o motivo pelo qual o Pregador diz que não o fará, em termos de estratégia argumentativa (para cativar o auditório, é uma técnica de sedução). Desta forma introduz-se uma nova figura de retórica – **preterição** (“figura retórica pela qual o orador declara não querer falar de certa coisa, da qual, contudo, fala por este meio.” – José Noronha, *Para uma leitura do sermão de St.º António aos Peixes de Padre António Vieira*, Editorial presença, 1998, pg. 73.).

- ❖ 15’ - A professora pede a outro aluno para ler o **segundo parágrafo** “*Vos estis sal terrae (...)* que experimentá-las depois de mortos”, focando-se os seguintes aspectos:
 - Os alunos são convidados a relembrar o **conceito predicável**, *Vos estis sal terrae*, explorado na última aula. A professora refere que os Pregadores são novamente identificados ao sal. Vieira retoma o conceito predicável, pois a corrupção é o ponto de partida, trata-se de gente corrupta, logo há que pôr o sal a funcionar questionando-os sobre o porquê do **sal**, esperando que afirmem que “o sal tem duas propriedades ... conservar o são e preservá-lo” (referindo o narrador que estas mesmas propriedades deveriam ter os pregadores., assim como as tinha Santo António).
 - Nesta sequência, pergunta aos alunos quais **as qualidades** que deveria ter um pregador e consequentemente o sermão (“Uma é louvar o bem a outra é repreender o mal”).
 - A professora, neste momento chama a atenção aos alunos para o facto de o pregador **responder agora à pergunta** antes formulada (“que havemos de pregar hoje aos peixes?”), questionando assim os alunos acerca da resposta, esperando que cheguem à conclusão que o narrador vai louvar as virtudes e repreender os vícios (“primeiro louvar-vos-ei as vossas virtudes, no segundo repreender-vos-ei os vossos vícios”).
 - É pedido aos alunos que atentem na **última frase do 2º parágrafo** (“melhor vos está ouvi-las vivos, que experimentá-las depois de mortos.”), e que refiram o que quer isto dizer, esperando que infiram a dicotomia Bem / Mal – Céu / Inferno; a professora tem com isto o objectivo de os recordar que aqui se **actualiza a preterição**.
- ❖ 15’ - A professora pede a outro aluno para ler o **parágrafo seguinte** “Vindo pois, irmãos, às vossas virtudes (...) e os peixes o uso sem razão”, questionando-os acerca do **assunto** deste parágrafo, esperando que refiram que o Pregador enumera as **virtudes dos peixes**. A este respeito os alunos são solicitados no sentido de se referirem às virtudes aí enumeradas (“Obediência”; “ordem, quietação e atenção”). A professora afirma que Vieira continua a fazer **alusão a St.º António**, assim como ao “Criador e Senhor” para provar o que diz, para certificar o seu discurso perante o auditório e relembrando os alunos que o sermão é proferido nesse mesmo dia, no dia de St.º António.
 - A professora pede aos alunos para sublinharem os verbos no **Gerúndio** presentes no parágrafo, pedindo-lhes que os associem aos peixes e aos homens (Homens – “perseguido” e “querendo-o lançar” / Peixes – “acudindo” e “escutando”), e questiona-os acerca do valor do Gerúndio (repetição), evidenciando, subtilmente, os **defeitos dos homens, por antítese às virtudes dos peixes**.
 - Em seguida, pergunta-lhes qual o valor da **antítese** presente em toda a **interrogação retórica** seguinte (“Quem olhasse neste passo para o mar e para a terra, e visse na terra os homens tão furiosos e obstinados e no mar os peixes tão quietos e tão devotos, que havia de dizer?”), esperando que refiram claramente o dito anteriormente (virtudes dos **peixes**: “quietos e devotos”, por antítese vícios dos **homens**: “furiosos e obstinados”), acentuado pelo facto de os homens serem racionais e os peixes irracionais.
 - Valor hipotético do condicional “**Poderia** cuidar que os peixes irracionais se tinham convertido homens”, como se tivessem inteligência, os peixes escutavam o que não entendiam. A professora pede-lhes que sublinhem a frase seguinte “Aos homens deu Deus o uso de razão, e não aos peixes; mas neste caso os homens tinham a razão sem o uso, e os peixes o uso sem razão”, questionando-os acerca da expressividade dessa frase, lembrando-os do recurso expressivo que

aprenderam na última aula – **quiasmo** – neste caso de palavras e conceitos, assim a “razão” deixa de ter valor sem o “uso”, passando o “uso” a ser valorizado e a ocupar o lugar do primeiro (“razão”). **Temos pois um processo de animalização dos homens e humanização dos peixes.**

- A professora chama a atenção dos alunos para a **estrutura do sermão**, questionando a turma sobre essa estrutura, esperando que refiram: introdução; exposição; confirmação; conclusão. Em seguida, delimita, juntamente com a turma os momentos (1º e 2º parágrafos – Introdução e 3º parágrafo - Exposição).

- Desta forma convida os alunos a confirmarem se o próximo parágrafo será ou não a Confirmação, concluindo quem sim (4º e 5º parágrafos – Confirmação)

- ❖ 10' - Um aluno é convidado a ler o **próximo parágrafo** “Falando dos peixes (...) Deus vos livre!”. A professora questiona os alunos acerca da **mensagem** que o pregador pretende transmitir, ao fazer este **contraste** entre os **peixes e os outros animais** (este contraste é **reforçado pelo advérbio de lugar “lá” e pelo uso dos determinantes possessivos “seus” / “suas”**, marcando precisamente esse afastamento dos homens), esperando que os alunos concluam que o pregador continua a referir as **virtudes dos peixes** “só eles entre todos os animais se não domam nem domesticam”, porque não acreditam nos homens (“não há nenhum tão grande que se fie do homem”, os outros animais confiam nos homens). Nesta sequência, os alunos são solicitados a enumerar as **qualidades** dos vários **animais** da terra e do ar (**TERRA**: cão – doméstico; cavalo – submisso, “sujeito”; boi – servil; bugio – amigo e lisonjeiro “e até os leões e os tigres ... se amansam. **AR**: papagaio – fala; rouxinol – canta; açor – recreia e até as grandes aves de rapina ... reconhecem a mão de quem recebem sustento”). Ao contrário desses animais, os peixes são condenados face a essa sua virtude natural por alguns autores, Vieira pelo contrário faz-lhes um apelo. A professora pergunta aos alunos qual é o apelo e qual o recurso utilizado, ao que responderão **Apóstrofe** “Peixes! Quanto mais longe dos homens, tanto melhor” e **qual o seu valor** (chamar a atenção do auditório).

- A professora questiona os alunos acerca do motivo pelo qual Vieira faz **alusão a Aristóteles**, esperando que os alunos relembrem que são citadas pessoas de reconhecida autoridade na matéria para dar credibilidade ao discurso (Aristóteles foi o primeiro em dividir o reino animal, por espécies).

- ❖ 15' – De seguida, a professora pede a outro aluno para ler o **último parágrafo**, questionando a turma acerca da intenção de Vieira ao referir o dilúvio, esperando que concluam que os peixes têm uma condição privilegiada “Todos escaparam”; de todos os outros animais só dois (macho e fêmea) de cada espécie se salvaram, porque os domesticáveis “tinham mais comunicação com os homens; os peixes viviam longe e muito retirados deles”, **Santo Ambrósio** é que dá essa explicação, refere o pregador. Neste seguimento, a professora pergunta aos alunos o porquê de o pregador recorrer uma vez mais à Bíblia (reforço e consistência ao discurso e **estratégia de Vieira**).

- A professora pergunta quem Vieira dá como **exemplo** novamente, ao que dirão Santo António, perguntando-lhes, então, **o que pregava Santo António**, esperando que respondam que “quanto mais buscava a Deus, tanto mais fugia dos homens” e que “tanto mais unido com Deus, quanto mais apartado dos homens”, ajudando este exemplo a ilustrar as virtudes dos peixes. A professora aproveita este tema para lhes falar do **mito do bom selvagem de Rousseau** (“O homem nasce naturalmente bom, a sociedade é que o corrompe”).

- ❖ 15 Mins → A professora questiona os alunos acerca dos tópicos a considerar neste capítulo que acabámos de analisar, esperando que os alunos refiram as **virtudes dos peixes** exaltadas por Vieira; as **qualidades** dos peixes; as **características que os diferenciam dos restantes animais**; o **exemplo de Santo António**; as **razões** pelas quais o pregador aconselha a que os **peixes se afastem dos homens**; que voltem a **relacionar as propriedades do sal** com as qualidades que deve ter **um sermão**.

- Neste sentido, é feita uma síntese das ideias principais deste capítulo, através da entrega e explicitação de uma ficha síntese (vide anexo 2). (...)

Materialais anexos à planificação

Aula 2 EB

FICHA DE TRABALHO

1. “Vos estis sal terrae”

Neste capítulo, os pregadores são novamente identificados ao sal.

Aponta as razões dessa identificação.

2.

VIRTUDES DOS PEIXES

VIRTUDES NATURAIS

3. “Vede peixes quão grande bem é estar longe dos homens”.

Explica esta frase no contexto em que se insere.

Plano de Aula de Português (PL3EB)

Aula 3 EB

Código de designação do estagiário: EB

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 23 de Março de 2009

Horário: 11h55 – 13h25



SUMÁRIO

- ❖ O texto narrativo: “Os Maias” de Eça de Queirós. A Caracterização de Maria Monforte: Leitura analítica de alguns excertos relativos ao retrato desta personagem. A concepção clássica da mulher.
- ❖ A noção de focalização omnisciente e focalização interna.
- ❖ O discurso indirecto livre;
- ❖ Aspectos simbólicos subjacentes;
- ❖ Marcas relevantes da linguagem e estilo do autor.



COMPETÊNCIAS

- ❖ **LEITURA:**
 - Ler um texto de forma expressiva;
 - Revelar fluência de leitura;
 - Saber situar excertos na globalidade da obra;
 - Compreender a mensagem do romance em estudo;
 - Reconhecer o valor estético da língua através dos recursos expressivos e da pontuação.
- ❖ **ESCRITA:**
 - Demonstrar correcção ortográfica, morfológica e sintáctica, no acto da escrita;
 - Organizar de forma adequada as ideias;
 - Usar vocabulário apropriado e preciso;
 - Aplicar correctamente regras básicas da pontuação.
- ❖ **TRANSVERSAIS:**
 - Cooperar com os outros em tarefas comuns;
 - Desenvolver o espírito crítico;
 - Ter um comportamento adequado em ambiente de sala de aula.
- ❖ **FUNCIONAIS:**
 - Identificar as características do texto narrativo;
 - Analisar um texto literário narrativo;
 - Inferir sentidos implícitos;
 - Identificar no texto em estudo os recursos estilísticos mais representativos e respectivo valor expressivo;
 - Situar o texto no respectivo contexto histórico-literário;
 - Reflectir sobre elementos simbólicos e trágicos;
 - Identificar os tipos de focalização;
 - Saber caracterizar personagens;

- Relacionar o espaço e a personagem;
- Perceber o discurso indirecto livre.

CONTEÚDOS

❖ TEMÁTICOS:

- O texto narrativo – “Os Maias” de Eça de Queirós;
- Aspectos simbólicos subjacentes (no espaço, na personagem, nos objectos): a Vénus Cite-reia; as cores; luz e sombra.
- Caracterização da personagem: Maria Monforte;
- Personagens principais, secundárias e tipos;
- As personagens dotadas de um carácter excepcional e superior;
- Modelos de educação;
- Indícios de fatalidade; Os presságios;
- Correntes Literárias: O Classicismo, o Romantismo, o Realismo e o Naturalismo;
- Perspectiva narrativa: focalização onisciente e focalização interna.
- Relação entre Intriga principal e secundária;

❖ ESTÉTICO-ESTILÍSTICOS:

- Recursos expressivos – adjectivação; personificação; advérbios; expressividade do pretéri-to imperfeito e gerúndio; repetições; discurso indirecto livre; comparação.

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES

❖ 3 Mins → Entrada dos alunos, verificação das presenças e escrita do sumário.

❖ 10 Mins → A professora projecta um Power Point com as **imagens de Ceres e Juno** (vide anexo 1 – diapo-sitivos 1 e 2), questionando os alunos sobre a identidade das deusas (caso não conheçam a profes-sora introduz as duas deusas). Relativamente à **1ª imagem** exploram-se conceitos ligados à terra (fertilidade, fecundidade, beleza, pureza mas também pecado, não pertence a ninguém, nature-za...). Para tal, a professora pergunta aos alunos qual a simbologia de alguns elementos/objectos que a deusa transporta; qual a sua ligação à terra/mãe natureza e qual a importância disso. Pede-lhes, igualmente, para relacionarem a imagem com o conceito de mulher e de beleza e solicita-os no sentido de identificarem aspectos que remetam para esse conceito e qual a conotação que daí se pode depreender.

Quanto à **2ª imagem** é explorada a posição superior da deusa, a sua beleza, sensualidade e a sua simbologia. Para tal, a professora pergunta aos alunos qual a importância/conotação da posi-ção superior da deusa relativamente à cidade do homem; qual o significado da sua beleza e sen-sualidade e recorre aos seus conhecimentos no sentido de saber se eles já ouviram falar desta deusa e o que sabem a seu respeito. Caso não tenham ainda conhecimentos a seu respeito, a pro-fessora informa-os de que se trata da deusa das mulheres, do parto (fecundidade), do casamento, (era representada de pé e como matrona de austera beleza; Também conhecida como Juno: a que avisa, assinala o perigo, trata-se de uma das facetas da deusa, a que previne a respeito de catástro-fes e de maus eventos). Em seguida, pergunta-lhes que ideal de beleza está retratado nestas duas imagens e qual a época ou corrente literária voltada para esse ideal. Por fim, pede à turma que caracterize esse ideal de beleza clássico. Neste sentido, a professora informa os alunos de que vão continuar a falar deste assunto, no texto que vai distribuir relativo à obra em estudo.

- ❖ 2 Mins → A professora distribui aos alunos um **excerto do romance “Os Maias”** de Eça de Queirós. (vide anexo 2)
- ❖ 60 Mins → **Leitura faseada:**⁵
 - ❖ 15' - Um aluno é convidado a ler o **1º excerto**.
 - ▶ Após identificado o **momento na obra** (Pedro vê Maria Monforte pela primeira vez), a professora projecta duas **imagens do café Marrare**, uma do séc. XIX e outra actual, para contextualizar os alunos relativamente ao espaço físico onde se passa a acção (vide anexo 1 – diapositivos 3 e 4).
 - ▶ Faz-se uma breve síntese oral do 1º parágrafo, com o objectivo de contextualizar a caracterização feita de Maria Monforte (caracterizada pelos olhos de Pedro).
 - ▶ De seguida, a professora faz com os alunos um **brainstorming** no quadro com a **caracterização da personagem** (“senhora loura”; “cabelos loiros”; “testa curta e clássica”; “olhos maravilhosos”; “pálida a carnação de mármore”; “perfil grave de estátua”; “modelado nobre dos ombros e dos braços”; luxo e sensualidade “xale de Caxemira⁶”), depois a professora pergunta aos alunos qual o significado dessa caracterização (bela; luminosa; luxuosa; sensual; fria; distante; indiferente...); e que tipo de beleza lhes sugere (**retrato nitidamente clássico**), assim como lhes é perguntado o **simbolismo do mármore** “pálida a carnação de mármore” – simboliza o universo clássico (também a Vénus Citereia do jardim do Ramalhete é de mármore (vide anexo 1 – diapositivo 5). **Comparação com a Vénus Citereia**, o mármore, relacionado com a estátua, simboliza frieza, distanciamento, insensibilidade, indiferença...
 - ▶ A professora pede aos alunos que indiquem todas as palavras que sugiram **luz / cor / forma na descrição feita de Maria agrupando-as no quadro e em seguida que comparem com a descrição feita ao pai Monforte**. Faz-se no quadro um **brainstorming relativo ao pai** (luz e sombra – Maria: “cabelos loiros, de um oiro fulvo ... os olhos maravilhosos iluminavam-na toda ... pálida” ≠ Pai de Maria: “O velho, baixote e reforçado, de barba muito grisalha ... face tisonada ... ar goche, desceu todo encostado ao trintanário como se um reumatismo o tolhesse, entrou arrastando a perna”). A professora questiona o **porquê do uso do escuro, do preto e do tisonado, por parte do narrador, na descrição do pai de Maria Monforte** (serve para realçar, pelo contraste, a brancura e a beleza da filha).
 - ▶ Neste seguimento, a professora questiona **os alunos sobre a opinião de Pedro acerca de Maria, no final do texto** (“pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à Terra.” – uma deusa).
 - ▶ A partir da leitura da frase: “pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à Terra”, os alunos são questionados acerca do ponto de vista **narrativo – Focalização omnisciente**, o narrador inclusive conhece o pensamento de Pedro (a professora ressalva que a caracterização feita a Maria Monforte é sob a perspectiva de Pedro da Maia).
 - ▶ A professora distribui aos alunos uma **ficha de trabalho** para realizarem individualmente, com a **caracterização psicológica de Maria Monforte**, partindo da sua caracterização física, a qual preenchem à medida que vão lendo o excerto, e através do conhecimento que têm da obra (vide anexo 3).
 - ▶ 15' - A professora projecta duas **imagens do teatro S. Carlos** no séc XIX, uma exterior e outra interior, localizando os alunos quanto ao espaço social no qual Maria aparecera em Lisboa, assim como o local onde Pedro é visto pela primeira vez ao lado de Maria, por Alencar, como poderão confirmar adiante no excerto 4, e outra imagem de um **modelo de Ticiano** (vide anexo 1 – diapositivos 6, 7 e 8), a partir do qual os alunos poderão comparar a sua visão de Maria com a mulher da pintura.

De seguida, a professora pede a outro aluno para ler o **2º excerto**, focando-se os seguintes aspectos:

⁵ À medida que se vai explorando o texto *a pari passu* vai-se registando o significado dos vocábulos de difícil compreensão (partindo do conhecimento dos alunos).

⁶ Tecido raro vindo da Índia o que simboliza a luxúria em Maria Monforte.

- ▶ A professora questiona acerca do tempo narrativo em “Havia dois anos” ao que referirão tratar-se de uma **analepse**.
- ▶ **Continuação da caracterização de Maria Monforte** pela perspectiva de Alencar em **discurso indirecto livre**. Os alunos são questionados acerca do **significado de aneurismas e sua conotação na obra**; **significado de “deslumbramento de auréola” e conotação do último termo, bem como a importância da auréola na caracterização global da personagem**; **valor de “magnífica criatura” e da associação destas duas palavras**; **valor da forma de andar e da cauda do vestido a arrastar**; **o significado do uso das jóias**; **a conotação do colo ebúrneo e das tranças de ouro** (“bela filha”; “fazendo uma impressão – uma impressão de causar aneurismas, dizia o Alencar!”; “Quando ela atravessava o salão ... deslumbramento de auréola que vinha daquela magnífica criatura, arrastando com um passo de deusa a sua cauda de corte ... resplandecente de jóias”; “colo ebúrneo e tranças de ouro, que ela oferecia verdadeiramente a encarnação de um ideal da Renascença, um modelo de Ticiano”; “Fez-se uma devassa metódica, hábil, paciente”) **Focalização interna – Alencar**. No entanto, é o próprio narrador que cita ainda uma expressão do poeta Alencar “uma impressão de causar aneurismas”. Alencar apresenta-a segundo a maneira como era vista pela sociedade. Ressaltam, portanto, as qualidades objectivas, que dão mais nas vistas. Maria, exteriormente, era assemelhada a uma deusa, de uma beleza e sensualidade sobrenaturais, uma beleza de ficar com a cabeça zonga, de acelerar o coração... Em paralelo, identificam a **expressividade de alguns vocábulos** (auréola, ebúrneo, ouro, remetem para o celestial), a continuidade da acção, a passagem de Maria Monforte e as formas verbais que o indicam (**gerúndio** – “arrastando”, “parecendo” e **pretérito imperfeito** – “atravessava”, “vergavam-se”, “caía”, “oferecia”...). A professora questiona como é que, de forma indirecta, vamos conhecendo o que as personagens foram dizendo, comentando, pensando... Em seguida informa que um dos principais empregos em Eça está relacionado com o discurso indirecto livre dando um estilo vivido ao texto.
- ▶ A professora questiona qual a forma de tratamento do narrador à personagem (“rapariga”), em comparação com a de Pedro (“alguma coisa de imortal e superior”) – **Visão realista do narrador** e visão apaixonada, romântica de Pedro – “e a rapariga principiou a aparecer”. Já não é a deusa, ou um ideal da Renascença aos olhos do narrador.
- ▶ É-lhes lembrado que atentem nas **qualidades que apontam para a mulher deusa** (“claridade loira”, deslumbramento de auréola”, “colo ebúrneo”, “tranças de ouro”, “passo de deusa”, “cauda de corte”...) (**Nova comparação com a Vénus Citeréia**) e que tipo de sensações sugerem – **Sensações visuais – luz, claridade**. A professora refere que sem dúvida este tipo de mulher está dentro do **ideal clássico como o próprio narrador afirma directamente** questionando-os acerca das passagens do texto que o comprovam “encarnação de um ideal da Renascença, um modelo de Ticiano”. A professora faz uma breve referência à caracterização de Raquel Cohen (p. 130 Ed. “Livros do Brasil”) para lhes mostrar a diferença entre um retrato clássico e um romântico.
- ▶ **Expressividade da fala de Alencar**, realçando a beleza de Maria Monforte (“- Rapazes! É como um ducado novo entre os velhos patacos do tempo do senhor D. João VI) e solicita-os no sentido de lembrarem os seus conhecimentos de História sobre o reinado de D.João VI e a moeda (pataco e o ducado) e qual o significado, neste caso, da fala de Alencar e, ainda, qual a crítica económica que Alencar sugere ao transpor a realidade do tempo de D.João VI, para o seu tempo.
- ▶ A professora afirma que, no último parágrafo, estamos perante a **caracterização de Maria** sob outro **ponto de vista**, questionando qual e o que se revela acerca da personagem (o **da criada-gem** que apresenta, mais uma vez, o chocante **contraste entre a tristeza do pai** que “tremia diante da filha e dormia numa rede” e a **arrogância e luxúria da filha** que “vivía num ninho de sedas”. Ainda nos revela a **educação romântica de Maria Monforte** (“passava o seu dia a ler novelas”). Tratava-se de novelas da época: românticas (o chamado romance de folhetim). Neste sentido, a professora pergunta aos alunos qual poderá ser o reflexo/importância disso na educação de Maria e qual a consequência para a sua vida de mulher adulta (isto pode explicar a vida aventureira da personagem. Imagina para si uma vida folhetinesca, um príncipe encantado, uma vida fantasiosa...à semelhança das novelas que lê, o que a leva a fugir com Tancredo... Uma mãe fútil e aventureira explica o fracasso de seus filhos Carlos e Maria Eduarda). Neste âmbito, a pro-

- fessora informa os alunos de que segundo a técnica do romance naturalista a intriga secundária apresenta antecedentes genéticos ou hereditários que explicam de alguma forma o procedimento das personagens centrais, neste caso Carlos e Maria Eduarda).
- ▶ Os alunos são questionados acerca da expressividade de alguns adjectivos na caracterização, feita pela criadagem, de Maria Monforte e do pai desta – **Continuação da comparação contrastiva de Maria Monforte com o pai** (“O papá ... seguia atrás, entalado numa grande gravata branca de mordomo, parecendo mais tisonado e mais embarcado na claridade loira que saía da filha, encolhido e quase apavorado”).
- ❖ 5’ - A professora pede a outro aluno para ler o **3º excerto**, dando-se relevância aos seguintes aspectos:
- ▶ **Discurso indirecto livre** e opinião de Pedro acerca de Maria Monforte (**focalização interna, perspectiva de Pedro**) “Onde a arranjava assim tão loira e bela? ... Quem a ensinara a embrulhar-se com aquele gesto real no seu xale de Caxemira?”
 - ▶ **História do pai de Maria, cognome de Maria e focalização interna (Alencar), caracterização de Maria** (“Juno tinha sangue assassino, a *bel tá* do Ticiano era filha de negreiro! (...) uma mulher tão loira, tão linda e com tantas jóias, chamaram-lhe logo a «negreira»!”). Sentido conotativo dos adjectivos “assassino” e “negreiro”. **E a relação disto com Juno; a conotação do sangue (estava-lhe nas veias) ... (bonita por fora/negra por dentro).**
 - ▶ **Advérbio de intensidade “tão” e “tanto”** (“tão loira, tão linda e com tantas jóias”).
- ❖ 10’ – Um aluno lê o **4º excerto**, dando especial atenção aos seguintes aspectos:
- ▶ **Antítese** “com a imaginação toda acesa (forte carga sensual), o palacete dos Vargas, apagado e mudo” (Pedro apaixonado e o mesmo não se pode dizer de Maria Monforte, no fundo ela apenas corresponde ao amor de Pedro).
 - ▶ **Sensações visuais, tons quentes (sedução, paixão)** “camélia escarlata”; “cor de trigo, com duas rosas amarelas ... e estes tons de seara madura batida do sol, fundindo-se com o ouro do cabelo, iluminando-lhe a carnação ebúrnea, banhando as suas formas de estátua (cf. **Vénus Citereia**), davam-lhe o esplendor de uma Ceres.”
 - ▶ **Novo contraste com o pai – Maria = Luz ≠ Papá Monforte = Sombra** “o papá Monforte, escondido como sempre no canto negro (conotação: cf. negreiro) da frisa.”
 - ▶ **Caracterização de Maria** (“atitude de deusa insensível” – sentido conotativo relacionado com a caracterização já feita no início da aula; “olhos azuis e profundos” – valor do adjectivo “profundos”; assim como o valor do advérbio “gravemente e muito tempo”).
 - ▶ **“O Alencar correu (...) a berrar a novidade”,** os alunos são confrontados com expressividade (a carga romântica subjacente).
- ❖ 5’ – A professora pede a um aluno para ler o **5º excerto**. Após identificado o **assunto**, por parte dos alunos (**Afonso da Maia – Oponente à paixão de Pedro e Maria Monforte** - “Mas essa mulher com um pai desses, mesmo para amante acho má.”; “O Vilaça decerto não supõe que meu filho queira casar com essa criatura...”), a professora aproveita o facto de surgir o **galicismo** “distingués” para referir o **uso de estrangeirismos**, como uma característica de Eça de Queirós, apontando outros que surgiram nos excertos anteriores e /ou que surgem mais associados à personagem (“toilettes”; “goche”; “soirées”) comentando, juntamente com os alunos o significado do seu uso.
- ❖ 10’ - Um aluno é convidado a ler o **último excerto**. Após a leitura, a professora pede aos alunos para referirem o **assunto deste excerto** e convida-os a fazerem o **levantamento das palavras que remetem para a cor**. À medida que os alunos as vão referindo, a professora vai construindo um esquema (em colunas) no quadro. No final, pergunta aos alunos qual a conotação dessas cores, relativamente à caracterização da personagem; o que revelam sobre o seu carácter...
- ▶ **Simbologia da cor – cores quentes e cores frias ligadas a Maria Monforte (Realismo) – o azul** (celestial, o ideal e o sonho, romantismo, frieza, cor real e aristocrática - “caleche azul”; “azul sombrio”; “azul-ferrete”; “olhos azuis e profundos”) **e o branco**, do qual falámos no início da aula (pureza, perfeição mas também associado ao frio, frieza, indiferença...); **e os tons quentes** (paixão, amor, sedução, sensualidade, luminosidade; **vermelho** - perigo, proibição, sangue, cor do luxo e da festa).

- ▶ **Antítese** “iluminada pelos olhos de um azul sombrio”; conotação do adjectivo sombrio (reportar os alunos para o início da aula, o olhar que troca com Pedro, os olhos como espelho da alma, remete-nos para algo escuro, suspeito, enigmático, estranho, em contraste com a luz / claridade da sua aparência...)
 - ▶ **Maria como uma mulher sedutora, apaixonada** “sombriinha escarlate”, assim como o simbolismo da cor vermelha (perdição) Cf. **Vénus Citereia – Comparação** “e a sua face, grave e pura como um mármore grego”, novamente o mármore a sua simbologia.
 - ▶ **Papá Monforte sempre na sombra** “encolhia-se o Monforte”
 - ▶ **Expressividade da dupla adjectivação e sinestesia** “caminho verde e fresco”
 - ▶ **Indício de tragicidade** – A professora afirma que a face de Maria Monforte é comparada a um “mármore grego”, perguntando para que é que nos remete o “mármore grego” (ao universo cultural da antiguidade clássica, onde a tragédia tem origem). Assim sendo pergunta o que sugere o sombrio dos olhos azuis da personagem (o luto e a desolação que o seu comportamento trará à família dos Maias). Apesar disso, há um indício mais evidente, ao que a turma é questionada acerca de qual esse indício (a sombrinha escarlate, que na visão de Afonso parece envolver Pedro “como uma larga mancha de sangue alastrando a caleche sob o verde triste das ramas”)
 - ▶ **Comparação e o seu valor expressivo** “aquela sombrinha escarlate ... parecia envolvê-lo todo – como uma larga mancha de sangue”
 - ▶ **Personificação da natureza e o seu valor expressivo** “o verde triste das ramas”
- ❖ 15 Mins → A professora completa juntamente com os alunos a ficha de trabalho com a caracterização de Maria Monforte, através da projecção de um acetato (vide anexo 4). Os alunos fazem uma síntese oral sobre a forma como Maria Monforte é vista pelos outros, em comparação com a visão de Pedro. A professora distribui uma ficha síntese com a caracterização de Maria sob essas perspectivas (vide anexo 5).

(...)

Materiais anexos à planificação

Aula 3 EB

Ficha Síntese

CARACTERIZAÇÃO DE **MARIA MONFORTE**

	CARACTERIZAÇÃO DIRECTA	CARACTERIZAÇÃO INDIRECTA
CARACTERIZAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CABELOS LOIROS – “uma senhora loura”; “cabelos loiros”; “de um oiro fulvo”; “tranças de oiro” – p. 22; “o ouro dos cabelos” – p. 26 ▪ “testa curta e clássica” – p. 22 ▪ OLHOS AZUIS – “os olhos maravilhosos iluminavam-na toda” – p. 22; “olhos azuis e profundos” – p. 26 ▪ PELE CLARA – “pálida a carnação de mármore” – p. 22; “colo ebúrneo” – p. 24; “carnação ebúrnea” – p. 26 ▪ MUITO BELA – “perfil grave de estátua” – p. 22; “encarnação de um ideal da Renascença, um modelo de Ticiano” – p. 24; “formas de estátua, davam-lhe o esplendor de uma Ceres” – p. 26 ▪ “modelado nobre dos ombros e dos braços” – p. 22; “ombros decotados de Maria” – p. 37 ▪ A sombrinha escarlate de Maria Monforte pressagia o suicídio de Pedro – “Maria, abrigada sob uma <u>sombrinha escarlate</u>, trazia um vestido cor-de-rosa cuja roda, toda em folhos, quase cobria os joelhos de Pedro, sentado a seu lado: as fitas do seu chapéu, apertadas num grande laço que lhe enchia o peito, eram também cor-de-rosa: e a sua face, grave e pura como um mármore grego, aparecia realmente adorável, iluminada pelos olhos de um <u>azul sombrio</u>, entre aqueles tons rosados ... <u>aquela sombrinha escarlate</u> que agora se inclinava sobre Pedro, <u>quase o escondia</u>, parecia envolvê-lo todo – <u>como uma larga mancha de sangue</u> alastrando a caleche sob o <u>verde triste</u> das ramas.” – pp. 29-30 	
CARACTERIZAÇÃO PSICOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Fez-se uma devassa metódica, hábil, paciente” – p. 24 ▪ “atitude de deusa insensível” – p. 26 ▪ É a favor da Regeneração – “Maria era muito regeneradora” – p. 42 ▪ Sem escrúpulos – “Escrúpulos não tem ela” – p. 81 (Vilça pai); “O marido era rico, e ela sem escrúpulo arruiná-lo-ia, a ele e ao papá Monforte...” – p. 36; “existência de luxo e de festa” – p. 37 ▪ SENSUAL / VÍTIMA DA LITERATURA ROMÂNTICA – “vivía num ninho de sedas todo azul-ferrete, e passava o seu dia a ler novelas” – p. 24 ▪ LUXUOSA / ELEGANTE – “Nunca Maria fora tão formosa. A maternidade dera-lhe um esplendor mais copioso; e enchia verdadeiramente, dava luz àquelas altas salas de Arroios, com a sua radiante figura de Juno loira, os diamantes das tranças, o ebúrneo e o lácteo do colo nu, e o rumor das grandes sedas. Com razão, querendo ter, à maneira das damas da Renascença, uma flor que a simbolizasse, escolhera a tília real, opulenta e ardente. / Citavam-se os requintes do seu luxo, roupas brancas, rendas do valor de propriedades!... Podia fazê-lo! O marido era rico, e ela sem escrúpulo arruiná-lo-ia, a ele e ao papá Monforte...” – p. 36; ▪ Traidora, Infiel “A Maria tinha fugido de casa com a pequena... Partiu com um homem, um italiano...” – p. 45 ▪ Carta de Alencar a contar de Maria Monforte – p. 80 ▪ Auto-caracterização de Maria Eduarda – pp.506-515 ▪ Carta de Maria Monforte que Ega lê perante a estupefacção de Vilça – p. 636 	

Excertos da obra *Os Maias* de Eça de Queirós relativos à caracterização de Maria Monforte

EXCERTO 1

“Mas um dia, excessos e crises findaram. Pedro da Maia amava! Era um amor à Romeu, vindo de repente numa troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam uma existência, a assolam como um furacão, arrancando a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os de roldão aos abismos.

Numa tarde, estando no Marrare, vira parar defronte, à porta de Madame Levaillant, uma caleche azul onde vinha um velho de chapéu branco, e uma senhora loura, embrulhada num xale de Caxemira.

O velho, baixote e reforçado, de barba muito grisalha talhada por baixo do queixo, uma face tisonada de antigo embarcadizo e o ar goche, desceu todo encostado ao trintanário como se um reumatismo o tolhesse, entrou arrastando a perna o portal da modista; e ela voltando devagar a cabeça olhou um momento o Marrare.

Sob as rosinhas que ornavam o seu chapéu preto, os cabelos loiros, de um oiro fulvo, ondeavam de leve sobre a testa curta e clássica: os olhos maravilhosos iluminavam-na toda; a friagem fazia-lhe mais pálida a carnação de mármore: e com o seu perfil grave de estátua, o modelado nobre dos ombros e dos braços que o xale cingia — pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à Terra. (...)

EXCERTO 2

Havia dois anos, justamente quando Pedro perdera a mamã, aquele velho, o papá Monforte, uma manhã rompera subitamente pelas ruas e pela sociedade de Lisboa naquela mesma caleche com essa bela filha ao seu lado. Ninguém os conhecia. Tinham alugado a Arroios um primeiro andar no palacete dos Vargas; e a rapariga principiou a aparecer em S. Carlos, fazendo uma impressão — uma impressão de causar aneurismas, dizia o Alencar! Quando ela atravessava o salão, os ombros vergavam-se no deslumbramento de auréola que vinha daquela magnífica criatura, arrastando com um passo de deusa a sua cauda de corte, sempre decotada como em noites de gala, e, apesar de solteira, resplandecente de jóias. O papá nunca lhe dava o braço: seguia atrás, entalado numa grande gravata branca de mordomo, parecendo mais tisonado e mais embarcadizo na claridade loira que saía da filha, encolhido e quase apavorado, trazendo nas mãos o óculo, o *libreto*, um saco de *bombons*, o leque e o seu próprio guarda-chuva. Mas era no camarote, quando a luz caía sobre o seu colo ebúrneo e as suas tranças de oiro, que ela oferecia verdadeiramente a encarnação de um ideal da Renascença, um modelo de Ticiano... Ele, Alencar, na primeira noite em que a vira, exclamara, mostrando-a a ela e às outras, as trigueirotas de assinatura:

— Rapazes! É como um ducado de oiro novo entre velhos patacos do tempo do senhor D. João VI! (...)

Os rapazes, naturalmente, começaram logo a rondar o palacete de Arroios. Mas nunca naquela casa se abria uma janela. Os criados interrogados disseram apenas que a menina se chamava Maria, e que o senhor se chamava Manuel. Enfim uma criada, amaciada com seis pintos, soltou mais: o homem era taciturno, tremia diante da filha, e dormia numa rede; a senhora, essa, vivia num ninho de sedas todo azul-ferrete⁷, e passava o seu dia a ler novelas. Isto não podia satisfazer a sofreguidão de Lisboa. Fez-se uma devassa metódica, hábil, paciente... Ele, Alencar, pertencera à devassa. (...)

EXCERTO 3

— E a filha? — perguntou Pedro, que o escutara, sério e pálido.

Mas isso não o sabia o amigo Alencar. Onde a arranjava assim tão loira e bela? Quem fora a mamã? Onde estava? Quem a ensinara a embrulhar-se com aquele gesto real no seu xale de Caxemira?...

— Isso, meu Pedro, são

mistérios que jamais pôde Lisboa

astuta devassar e só Deus sabe!

Em todo o caso quando Lisboa descobriu aquela legenda de sangue e negros, o entusiasmo pela Monforte calhou. Que diabo! Juno tinha sangue de assassino, a *beltà* do Ticiano era filha de negreiro! As

⁷ Ferrete – s. m. ferro com que se marca o gado e, outrora, escravos e criminosos / fig. Sinal da ignomínia: desonra.

senhoras, deliciando-se em vilipendiar uma mulher tão loira, tão linda e com tantas jóias, chamaram-lhe logo a *negreira*! Quando ela aparecia agora no teatro, D. Maria da Gama afectava esconder a face detrás do leque, porque lhe parecia ver na rapariga (sobretudo quando ela usava os seus belos rubis) o sangue das facadas que dera o papazinho! (...)

EXCERTO 4

Pedro daí a um momento deixou o Marrare; e nessa noite, antes de recolher, apesar da chuva fria e miúda, andou rondando uma hora, com a imaginação toda acesa, o palacete dos Vargas, apagado e mudo. Depois, daí a duas semanas o Alencar, entrando em S. Carlos ao fim do primeiro acto do *Barbeiro*, ficou assombrado ao ver Pedro da Maia instalado na frisa do Monforte, à frente, ao lado de Maria, com uma camélia escarlata na casaca — igual às de um ramo pousado no rebordo de veludo.

Nunca Maria Monforte aparecera mais bela: tinha uma dessas *toilettes* excessivas e teatrais que ofendiam Lisboa, e faziam dizer às senhoras que ela se vestia «como uma cómica». Estava de seda cor de trigo, com duas rosas amarelas e uma espiga nas tranças, opalas sobre o colo e nos braços; e estes tons de seara madura batida do sol, fundindo-se com o ouro dos cabelos, iluminando-lhe a carnação ebúrnea, banhando as suas formas de estátua, davam-lhe o esplendor de uma Ceres. Ao fundo entreviam-se os grandes bigodes loiros do Melo, que conversava de pé com o papá Monforte — escondido como sempre no canto negro da frisa.

O Alencar foi observar «o caso» do camarote dos Gamas. Pedro voltara à sua cadeira, e de braços cruzados contemplava Maria. Ela conservou algum tempo a sua atitude de deusa insensível; mas depois, no dueto de Rosina e Lindor, duas vezes os seus olhos azuis e profundos se fixaram nele, gravemente e muito tempo. O Alencar correu ao Marrare, de braços ao ar, a berrar a novidade. (...)

EXCERTO 5

Uma noite que o coronel Sequeira, à mesa do *whist*, contava que vira Maria Monforte e Pedro passeando a cavalo, ambos muito bem e muito *distingués*, Afonso, depois de um silêncio, disse com um ar enfatiado:

— Enfim, todos os rapazes têm as suas amantes... Os costumes são assim, a vida é assim, e seria absurdo querer reprimir tais coisas. Mas essa mulher com um pai desses, mesmo para amante acho má.

O Vilaça suspendeu o baralhar das cartas, e ajeitando os óculos de oiro exclamou com espanto:

— Amante! Mas a rapariga é solteira, meu senhor, é uma menina honesta!...

Afonso da Maia enchia o seu cachimbo; as mãos começaram a tremer-lhe; e voltando-se para o administrador, numa voz que tremia um pouco também:

— O Vilaça decerto não supõe que meu filho queira casar com essa criatura...

O outro emudeceu. E foi o Sequeira que murmurou:

— Isso não, está claro que não... (...)

EXCERTO 6

Daí a dias, Afonso da Maia viu enfim Maria Monforte. Tinha jantado na quinta do Sequeira ao pé de Queluz, e tomavam ambos o seu café no mirante, quando entrou pelo caminho estreito que seguia o muro a caleche azul com os cavalos cobertos de redes.

Maria, abrigada sob uma sombrinha escarlata, trazia um vestido cor-de-rosa cuja roda, toda em folhos, quase cobria os joelhos de Pedro, sentado ao seu lado: as fitas do seu chapéu, apertadas num grande laço que lhe enchia o peito, eram também cor-de-rosa: e a sua face, grave e pura como um mármore grego, aparecia realmente adorável, iluminada pelos olhos de um azul sombrio, entre aqueles tons rosados. No assento defronte, quase todo tomado por cartões de modista, encolhia-se o Monforte, de grande chapéu panamá, calça de ganga, o mantelete da filha no braço, o guarda-sol entre os joelhos. Iam calados, não viram o mirante; e, no caminho verde e fresco, a caleche passou com balanços lentos, sob os ramos que roçavam a sombrinha de Maria. O Sequeira ficara com a chávena de café junto aos lábios, de olho esgazeados, murmurando:

— Caramba! É bonita!

Afonso não respondeu: olhava cabisbaixo aquela sombrinha escarlata que agora se inclinava sobre Pedro, quase o escondia, parecia envolvê-lo todo — como uma larga mancha de sangue alastrando a caleche sob o verde triste das ramas."

Eça de Queirós (s.d.) "Os Maias", Edição "Livros do Brasil", Lisboa, pp.22-30.

Aula 3 EB

Imagens de Ceres e Juno



DIAPOSITIVO 1



DIAPOSITIVO 2



Plano de Aula de Português (PL4EB)

Aula 4 EB

Código de designação do estagiário: EB

Ano de escolaridade: 11º Ano

Ano lectivo: 2008/2009

Data: 15 de Abril de 2009

Horário: 10h10 – 11h45



SUMÁRIO

- ❖ O texto narrativo: “Os Maias” de Eça de Queirós. A Caracterização de Maria Eduarda: Leitura analítica de alguns excertos relativos ao retrato desta personagem.
- ❖ Aspectos simbólicos subjacentes;
- ❖ Marcas relevantes da linguagem e estilo do autor.



COMPETÊNCIAS

❖ LEITURA:

- Ler um texto de forma expressiva;
- Revelar fluência de leitura;
- Saber situar excertos na globalidade da obra;
- Compreender a mensagem do romance em estudo;
- Reconhecer o valor estético da língua através dos recursos expressivos e da pontuação.

❖ ESCRITA:

- Demonstrar correcção ortográfica, morfológica e sintáctica, no acto da escrita;
- Organizar de forma adequada as ideias;
- Usar vocabulário apropriado e preciso;
- Aplicar correctamente regras básicas da pontuação.

❖ TRANSVERSAIS:

- Cooperar com os outros em tarefas comuns;
- Desenvolver o espírito crítico;
- Ter um comportamento adequado em ambiente de sala de aula.

❖ FUNCIONAIS:

- Identificar as características do texto narrativo;
- Analisar um texto literário narrativo;
- Inferir sentidos implícitos;
- Identificar no texto em estudo os recursos estilísticos mais representativos e respectivo valor expressivo;
- Situar o texto no respectivo contexto histórico-literário;
- Reflectir sobre elementos simbólicos e trágicos;
- Identificar o espaço psicológico da personagem;
- Saber caracterizar personagens;
- Relacionar o espaço e a personagem;

CONTEÚDOS

❖ TEMÁTICOS:

- O texto narrativo – “Os Maias” de Eça de Queirós;
- Aspectos simbólicos subjacentes (no espaço, na personagem, nos objectos): a Vénus Cite-reia; as cores; luz.
- Caracterização da personagem: Maria Eduarda;
- As personagens dotadas de um carácter excepcional e superior;
- Correntes Literárias: O Classicismo;
- Relação entre Intriga principal e secundária;

❖ ESTÉTICO-ESTILÍSTICOS:

- Recursos expressivos – adjectivação; personificação; advérbios; expressividade do pretéri-to imperfeito e gerúndio; repetições; comparação; antítese; anástrofe; hipérbole

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES

- ❖ 3 Mins → Entrada dos alunos, verificação das presenças e escrita do sumário.
- ❖ 10 Mins → A professora projecta um vídeo da série da Globo “Os Maias”, relativo ao momento em que Carlos vê Maria Eduarda pela primeira vez, no “peristilo do Hotel Central”. É-lhes pedido que aten-tem na adaptação feita pelo realizador a esta passagem da obra em estudo. (vide anexo 1)
- ❖ 2 Mins → A professora distribui aos alunos **excertos do romance “Os Maias”** de Eça de Queirós. (vide anexo 2)
- ❖ 65 Mins → **Leitura faseada**.⁸
 - ❖ 40 Mins → - Alguns alunos são convidados a ler o **primeiro excerto**.
 - ▶ Após identificado o **momento na obra** (Carlos vê Maria Eduarda pela primeira vez), a professora projecta uma **imagem do Hotel Central**, para contextualizar os alunos relativamente ao espaço físico onde se passa a acção (vide anexo 3 – diapositivos 1 e 2).
 - ▶ Faz-se uma breve síntese oral dos parágrafos lidos, com o objectivo de contextualizar a caracte-rização feita de **Maria Eduarda (caracterizada pelo narrador)**.
 - ▶ Identificação das **sensações** provocadas pela passagem de Maria Eduarda (**Sinestesia - visuais e olfactivas** – Luz / Claridade – “deixando atrás de si como uma claridade, um reflexo de cabelos de oiro e um aroma no ar”; aroma esse a jasmim, símbolo do amor e da tentação feminina, “aquele indefinido perfume que Carlos já sentira nos quartos do hotel Central, e em que domi-nava o jasmim” p. 347).
 - ▶ De seguida, a professora faz com os alunos um **brainstorming** no quadro com a **caracterização da personagem**, dividido em elementos que remetem para a mulher real (plano real) e para a mulher sobrenatural, deusa (plano idealizado) (**MULHER REAL** - “senhora alta, loira” e “maravi-lhosamente bem feita”, fazendo-se alusão à **expressividade do advérbio**, superlativando a per-feição física de Maria Eduarda; **MULHER DEUSA** – “passo soberano de deusa” e “carnação ebúr-neá”) (vide anexo 3 – diapositivos 3 e 4).
 - ▶ Em seguida, a professora pergunta o que reflecte, acerca da personagem, a **forma como se apresenta vestida** (“com um meio véu muito apertado e muito escuro”, o que revela que é uma mulher discreta, e também “realçava o esplendor da sua carnação ebúrnea”; “Trazia um casaco colante de veludo branco de Génova ... brilhou o verniz das suas botinas”, apresenta-se mais uma vez luminosa e muito elegante). Depois, a professora pede aos alunos para **sintetizarem esta caracterização** (uma beleza esplendorosa; luminosa; sensual; superior; elegante...); e que tipo de beleza lhes sugere (**retrato nitidamente clássico**, uma mulher suficientemente digna

⁸ À medida que se vai explorando o texto a *pari passu* vai-se registando o significado dos vocábulos de difícil compreensão (partindo do conhecimento dos alunos).

para constituir, com Carlos, um ideal de amores trágicos, aliás, a sua actuação ao longo da intriga confirma essa dignidade que o retrato sugere). Em seguida, a professora pergunta quem, na obra, lhes recorda esta descrição. É-lhes lembrado que atendem nas **qualidades que apontam para a mulher deusa (a Vénus Citereia e Maria Monforte)**.

- ▶ A professora pede-lhes que recordem as várias descrições feitas à **Vénus Citereia do jardim do Ramalhete** à medida que as intrigas (secundária e principal) decorrem e se entrelaçam (“e uma estátua de mármore (onde Monsenhor reconheceu logo Vénus Citereia) enegrecendo a um canto na lenta humidade das ramagens silvestres” p. 6; “e a Vénus Citereia parecendo agora, no seu tom claro de estátua de parque, ter chegado de Versalhes, do fundo do grande século” - p. 10 / “uma ferrugem verde, de humidade, cobria os grossos membros da Vénus Citereia” – p.710) (vide anexo 3 – diapositivo 5). A professora pede para relacionarem estas três referências a Vénus, com as mulheres da família Maia (a Vénus Citereia poderá representar as mulheres da família Maia, também elas três).
- ▶ A professora questiona os alunos acerca do **ambiente em torno de Maria Eduarda**, as personagens que a acompanham... ao que referirão que o ambiente se encontra em harmonia com a personagem (“Um esplêndido preto ... uma deliciosa cadelinha escocesa, de pêlos esguedelhados, finos como seda e cor de prata; depois apeando-se, indolente e poseur...”). Neste seguimento, é-lhes questionada a **expressividade** das figuras de estilo presentes nesta descrição (**anástrofe e comparação**, para realçar essa beleza em harmonia com a personagem “esplêndido preto”, “deliciosa cadelinha ... de pêlos esguedelhados, finos como seda”).
- ▶ Esta descrição termina com o murmúrio de Craft **“Três chic”** resumindo a visão que Maria Eduarda provoca ao passar, uma mulher com muita classe, distinta... Os alunos são questionados acerca do **estrangeirismo (galicismo)** aqui presente, assim como em toda a obra (faz parte do estilo de Eça, na altura importávamos quase tudo, de certa forma caracteriza uma mania da época; em particular, ligado a esta personagem poderá também dever-se ao facto de ela viver em Paris e ser estrangeira).
- ▶ A professora questiona acerca do **tempo da narrativa** (“Inverno”) em conjunto com a **descrição feita ao espaço físico**, alertando-os para os verbos utilizados no parágrafo (“morria”; “afogando”; “jazia”; “dormiam”; “cedendo”, **gerúndios e pretéritos imperfeitos** que sugerem continuidade), ao que referirão a imobilidade, a tranquilidade, a “paz elísia” presente na **personificação da natureza** e do espaço em geral (“navios”; “paquetes”...). A paisagem surge como enquadramento dessa linda mulher de perfil clássico. Também ela aponta para o *locus amoenus* do classicismo (harmonia, serenidade, suavidade; ambiente calmo e acolhedor, propício ao amor, ao idílio romântico)
- ▶ Seguidamente, é-lhes questionada a expressividade da fala de Craft **“Vimos agora lá em baixo ... uma esplêndida mulher, com uma esplêndida cadelinha griffon, e servida por um esplêndido preto!”** (a **repetição** do adjectivo “esplêndida” denota toda a aura de luz que rodeia Maria Eduarda, inclusive na **antítese** presente em “esplêndido preto”, expressão já utilizada no 2º parágrafo do 1º excerto, assim como também é realçada por essa anteposição do adjectivo ao atributo – **anástrofe**, o seu entorno está em harmonia com a sua elegância).
- ▶ Em seguida, sabemos um pouco mais acerca de **Maria Eduarda através do discurso de Dâmaso Salcede**. Os alunos são questionados sobre a descrição feita por essa personagem (apenas pormenores acerca do seu nível de vida, podendo também concluir-se um pouco acerca da **personagem Dâmaso**, uma pessoa fútil, interesseira, ridícula, superficial...)
- ▶ A professora questiona o porquê deste **contraste entre a distinção de Maria Eduarda e o ridículo de Dâmaso** (ela estava destinada a ser personagem da tragédia e ele da comédia da vida servindo para a crítica de costumes; Serve também para enfatizar a superioridade de Maria Eduarda e a mediocridade de Dâmaso).
- ▶ Neste seguimento, questiona-os acerca da expressividade da descrição do narrador, relacionada com o tipo social que Dâmaso representa (“Dâmaso, escarlate, estoirava de gozo.”) ao que referirão o exibicionismo da personagem; Dâmaso representa todos os vícios e defeitos nacionais, o Português medíocre, sem classe, burguês...

- ▶ A professora questiona se são sinceras **as palavras de Ega em “E que tio! (...) o tio do Dâmaso governa a França, menino!”** (ironia, Ega / Eça pretende com elas ironizar a superficialidade de Dâmaso...)
 - ▶ O excerto termina com Dâmaso a falar do seu tio **Guimarães**, a professora questiona quem é esta personagem, da qual se fala aqui pela primeira vez, e qual a sua importância para o desenlace do **desfecho trágico** (é ele quem revela que Maria Eduarda e Carlos são irmãos).
 - ▶ 15’ - É-lhes distribuída uma **ficha de trabalho**, com o objectivo de compararem Maria Monforte com Maria Eduarda (vide anexo 4). De seguida, faz-se a correcção da ficha de trabalho.
- ❖ **10 Mins →** A professora pede a um aluno para ler o **2º excerto**, dando-se relevância aos seguintes aspectos:
- ▶ Após identificado o **assunto** deste excerto (espaço psicológico de Carlos, analepse temporal. Carlos recorda a primeira vez que viu Maria Eduarda, sob uma perspectiva apaixonada), os alunos são questionados acerca do tempo (**recuo no tempo, analepse**).
 - ▶ Questiona-se como surge **Maria Eduarda no espaço psicológico de Carlos (gradação crescente “uma visão surgiu, tomou cor, encheu todo o aposento”)**
 - ▶ Em seguida, a professora pergunta como é essa **visão de Maria Eduarda** (Apaixonada... Para além da caracterização do narrador, **Carlos hiperboliza** essa bela mulher e essa imagem, **superiorizando-a e divinizando-a**: “alta, com uma carnação ebúrnea, bela como uma deusa”; “mais alta que uma criatura humana, caminhando sobre nuvens, com um grande ar de Juno que remonta ao Olimpo: a ponta dos seus sapatos de verniz enterrava-se na luz do azul, por trás as saias batiam-lhe como bandeiras ao vento. E passava sempre... O Craft dizia: «Três chic»”.) A idealização e perfeição de Maria Eduarda, aos olhos de Carlos.
- ❖ **15 Mins →** – De seguida, a professora pede aos alunos para lerem o **3º excerto**, em voz baixa, à medida que distribui uma **ficha de trabalho** – Maria Eduarda, mulher real e mulher deusa para realizarem no final da leitura (vide anexo 5). É-lhes pedido que atentem nos seguintes aspectos à medida que lêem o excerto:
- ▶ **Expressividade dos adjectivos e advérbios**
 - ▶ **Sensações presentes**
 - ▶ **Marcas da educação da personagem**
 - ▶ **Imagem literária que Carlos constrói de Maria Eduarda**
 - ▶ **Motivos da alteração da opinião de Carlos acerca de Maria Eduarda**
 - ▶ **Focalização**
 - ▶ **10 Mins →** Os alunos lêem as suas descrições da ficha de trabalho com a caracterização de Maria Eduarda, sob as perspectivas de mulher real e deusa. A professora projecta uma possível **correcção da ficha de trabalho** (vide anexo 3 – diapositivos 6 e 7).

(...)

Material anexos à planificação

Aula 4 EB

Ficha de Trabalho

CARACTERIZAÇÃO DE MARIA EDUARDA	
CARAC- TERIZA- ÇÃO FÍSICA	<p>1. Com base nos excertos analisados e no conhecimento que tens da obra “Os Maias” de Eça de Queirós, descreve Maria Eduarda enquanto mulher real e enquanto mulher divinizada. Ilustra com exemplos do texto e justifica a caracterização da personagem, sob estes dois pólos.</p> <p><u>MULHER REAL</u></p> <p><u>MULHER DEUSA</u></p>

Ficha Síntese

CARACTERIZAÇÃO DE MARIA EDUARDA

	CARACTERIZAÇÃO DIRECTA / CARACTERIZAÇÃO INDIRECTA
CARACTERIZAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Era uma linda bebé, muito gorda, loura e cor-de-rosa, com os belos olhos negros dos Maias.” – p. 34 ▪ Alta, loira e pele clara – “alta, loira, com um meio véu muito apertado e muito escuro que realçava o esplendor da sua carnação ebúrnea.” – pp. 156-157 ▪ Elegante, superior, luminosa, distinta – “passo soberano de deusa, maravilhosamente bem feita, deixando atrás de si como uma claridade, um reflexo de cabelos de oiro, e um aroma no ar.” – p. 157 ▪ Muito bonita, de uma beleza sobrenatural – “Uma mulher passava, alta, com uma carnação ebúrnea, bela como um deusa, num casaco de veludo branco de Génova” – p. 184 ▪ Olhos negros – “negro profundo de dois olhos” – p. 203 ▪ “bela como uma deusa” – p. 244 ▪ “belas formas de mármore” – p. 245 ▪ “grande e branca, erguendo ao ar o bebé nos seus esplêndidos braços de Juno, e falando-lhe com um riso de oiro.” – p. 245
CARACTERIZAÇÃO PSICOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hábitos saudáveis – “A senhora era muito madrugadora” – p. 244; “Ela recolhia sempre ao seu quarto às dez horas” – p. 508; “Quando ela madrugava, com os seus hábitos saudáveis do convento” – p. 508 ▪ Boa mãe / Responsável – “Assim, a brilhante deusa era também uma boa mamã”; “com cuidado na menina que tinha ficado em Lisboa” – p. 245 ▪ Culta / Distinta / Digna – “livros de encadernações ricas, romances e poetas ingleses” – p. 263; “um piano antigo de cauda ... cheia de partituras, de músicas, de jornais ilustrados” – p. 347; “uma mesa de costura com todo um trabalho de mulher interrompido, números de jornais de modas, um bordado enrolado, molhos de lã de cores transbordando de um açafate” – p. 348; “Deixa a Maria tocar umas notas do Hamlet” – p. 583 ▪ Honesta / Com princípios / Sensata – “naquele meio, depravado e brutal, onde ela a cada instante corava...” – p. 509; “Ela no entanto procurava uma ocupação qualquer – costura, bordados, traduções, cópias de manuscritos...” – p. 513; ▪ Discreta – “uma senhora que parecia tão bela, de ar tão triste, coberta de negro” – p. 686 ▪ É republicana – “Assim, gostava da república, por lhe parecer o regime em que há mais solicitude pelos humildes. Carlos provava-lhe rindo que ela era socialista” – p. 367 ▪ Nobre / Caridosa / Generosa – “Foi um encanto para Carlos quando Maria o associou às suas caridades ... E nestas piedades achava-lhe semelhanças com o avô. Como Afonso, todo o sofrimento dos animais a consternava” – p. 368; “tão melancólica e nobre ... parecia-lhe uma rainha de romance” – p. 687

Excertos da obra *Os Maias* de Eça de Queirós relativos à caracterização de Maria Eduarda

EXCERTO 1

“Entravam então no peristilo do Hotel Central — e nesse momento um *coupé* da Companhia, chegando a largo trote do lado da Rua do Arsenal, veio estacar à porta.

Um esplêndido preto, já grisalho, de casaca e calção, correu logo à portinhola; de dentro um rapaz muito magro, de barba muito negra, passou-lhe para os braços uma deliciosa cadelinha escocesa, de pêlos esguedelhados, finos como seda e cor de prata; depois apeando-se, indolente e *poseur*, ofereceu a mão a uma senhora alta, loira, com um meio véu muito apertado e muito escuro que realçava o esplendor da sua carnção ebúrnea. Craft e Carlos afastaram-se, ela passou diante deles, com um passo soberano de deusa, maravilhosamente bem feita, deixando atrás de si como uma claridade, um reflexo de cabelos de ouro, e um aroma no ar. Trazia um casaco colante de veludo branco de Génova, e um momento sobre as lajes do peristilo brilhou o verniz das suas botinas. O rapaz ao lado, esticado num fato de xadrezinho inglês, abria negligentemente um telegrama; o preto seguia com a cadelinha nos braços. E no silêncio a voz de Craft murmurou:

— *Très chic.*

Em cima, no gabinete que o criado lhes indicou, Ega esperava, sentado no divã de marroquim, e conversando com um rapaz baixote, gordo, frisado como um noivo de província, de camélia ao peito e plastrão azul-celeste. O Craft conhecia-o; Ega apresentou a Carlos o Sr. Dâmaso Salcede, e mandou servir vermute, por ser tarde, segundo lhe parecia, para esse requinte literário e satânico do absinto...

Fora um dia de Inverno suave e luminoso, as duas janelas estavam ainda abertas. Sobre o rio, no céu largo, a tarde morria, sem uma aragem, numa paz elísia, com nuvenzinhas muito altas, paradas, tocadas de cor-de-rosa; as terras, os longes da outra banda já se iam afogando num vapor aveludado, do tom de violeta; a água jazia lisa e luzidia como uma bela chapa de aço novo; e aqui e além, pelo vasto ancoradouro, grossos navios de carga, longos paquetes estrangeiros, dois couraçados ingleses, dormiam, com as mastreações imóveis, como tomados de preguiça, cedendo ao afago do clima doce...

— Vimos agora lá em baixo — disse Craft indo sentar-se no divã — uma esplêndida mulher, com uma esplêndida cadelinha *griffon*, e servida por um esplêndido preto!

O Sr. Dâmaso Salcede, que não despregava os olhos de Carlos, acudiu logo:

— Bem sei! Os Castro Gomes... Conheço-os muito... Vim com eles de Bordéus... Uma gente muito chique que vive em Paris.

Carlos voltou-se, reparou mais nele, perguntou-lhe, afável e interessando-se:

— O Sr. Salcede chegou agora de Bordéus?

Estas palavras pareceram deleitar Dâmaso como um favor celeste: ergueu-se imediatamente, aproximou-se do Maia, banhado num sorriso:

— Vim aqui há quinze dias, no *Orenoque*. Vim de Paris... Que eu em podendo é lá que me pilham! Esta gente conheci-a em Bordéus. Isto é, verdadeiramente, conheci-a a bordo. Mas estávamos todos no *Hotel de Nantes*. Gente muito chique: criado de quarto, governanta inglesa para a filha, *femme de chambre*, mais de vinte malas... Chique a valer! Parece incrível, uns brasileiros... Que ela na voz não tem *sutaque* nenhum, fala como nós. Ele sim, ele muito *sutaque*... Mas elegante também, Vossa Excelência não lhe pareceu?

— Vermute? — perguntou-lhe o criado, oferecendo a salva.

— Sim, uma gotinha para o apetite. Vossa Excelência não toma, Sr. Maia? Pois eu, assim que posso, é direitinho para Paris! Aquilo é que é terra! Isto aqui é um chiqueiro... Eu, em não indo lá todos os anos, acredite Vossa Excelência, até começo a andar doente. Aquele Boulevarzinho, hem!... Ai, eu gozo aquilo!... E sei gozar, sei gozar, que eu conheço aquilo a palmo... Tenho até um tio em Paris.

— E que tio! — exclamou Ega, aproximando-se. — Íntimo de Gambetta, governa a França... O tio do Dâmaso governa a França, menino!

Dâmaso, escarlate, estoirava de gozo.

— Ah, lá isso influência tem. Íntimo do Gambetta, tratam-se por tu, até vivem quase juntos... E não é só com o Gambetta; é com o Mac-Mahon, com o Rochefort, com o outro de que me esquece agora o nome, com todos os republicanos, enfim!... É tudo quanto ele queira. Vossa Excelência não o conhece? É um homem de barbas brancas... Era irmão de minha mãe, chama-se Guimarães. Mas em Paris chamam-lhe Mr. de Guimaran...” (pp.156-158)

EXCERTO 2

“Baptista trouxera o chá, o charuto do Alencar acabara; e ele continuava na *chaise-longue*, como amolecido nestas recordações, e cedendo já, num meio adormecimento, à fadiga do longo jantar... E então, pouco a pouco, diante das suas pálpebras cerradas, uma visão surgiu, tomou cor, encheu todo o aposento. Sobre o rio, a tarde morria numa paz elísia. O peristilo do Hotel Central alargava-se, claro ainda. Um preto grisalho vinha, com uma cadelinha no colo. Uma mulher passava, alta, com uma carnação ebúrnea, bela como uma deusa, num casaco de veludo branco de Génova. O Craft dizia ao seu lado: «*Très chic*». E ele sorria, no encanto que lhe davam estas imagens, tomando o relevo, a linha ondeante, e a coloração de coisas vivas.

Eram três horas quando se deitou. E apenas adormecera na escuridão dos cortinados de seda, outra vez um belo dia de Inverno morria sem uma aragem, banhado de cor-de-rosa; banal peristilo do hotel alargava-se, claro ainda na tarde; o escudeiro preto voltava, com a cadelinha nos braços; uma mulher passava, com um casaco de veludo branco de Génova, mais alta que uma criatura humana, caminhando sobre nuvens, com um grande ar de Juno que remonta ao Olimpo: a ponta dos seus sapatos de verniz enterrava-se na luz do azul, por trás as saias batiam-lhe como bandeiras ao vento. E passava sempre... O Craft dizia: «*Très chic*». Depois tudo se confundia, e era só o Alencar, um Alencar colossal, enchendo todo o céu, tapando o brilho das estrelas com a sua sobrecasaca negra e mal feita, os bigodes esvoaçando ao vendaval das paixões, alçando os braços, clamando no espaço: *Abril chegou, sê minha!*” (pp.184-185)

EXCERTO 3

“Mas Carlos não escutava, nem sorria já. Do fim do Aterro aproximava-se, caminhando depressa, uma senhora — que ele reconheceu logo, por esse andar que lhe parecia de uma deusa pisando a Terra, pela cadelinha cor de prata que lhe trotava junto às saias, e por aquele corpo maravilhoso onde vibrava, sob linhas ricas de mármore antigo, uma graça quente, ondeante e nervosa. Vinha toda vestida de escuro, numa *toilette de serge* muito simples que era como o complemento natural da sua pessoa, colando-se bem sobre ela, dando-lhe, na sua correcção, um ar casto e forte; trazia na mão um guarda-sol inglês, apertado e fino como uma cana; e toda ela, adiantando-se assim no luminoso da tarde, tinha, naquele cais triste de cidade antiquada, um destaque estrangeiro, como o requinte claro de civilizações superiores. Nenhum véu, nessa tarde, lhe assombreava o rosto. Mas Carlos não pôde detalhar-lhe as feições; apenas de entre o esplendor ebúrneo da carnação, sentiu o negro profundo de dois olhos que se fixaram nos seus. Insensivelmente deu um passo para a seguir. Ao seu lado Steinbroken, sem ver nada, estava achando Bismarck assustador. À maneira que ela se afastava, parecia-lhe maior, mais bela: e aquela imagem falsa e literária de uma deusa marchando pela Terra prendia-se-lhe à imaginação.

Steinbroken ficara aterrado com o discurso do chanceler no Reichstag... Sim, era bem uma deusa. Sob o chapéu, numa forma de trança enrolada, aparecia o tom do seu cabelo castanho, quase loiro à luz; a cadelinha trotava ao lado, com as orelhas direitas. (...)

Não era divertido o Aterro!... Carlos achara-o nessa tarde o mais delicioso lugar da Terra!

Ao outro dia, voltou mais cedo; e, apenas dera alguns passos entre as árvores, viu-a logo. Mas não vinha só; ao seu lado o marido, esticado, apurado numa jaqueta de casimira quase branca, com uma ferradura de diamantes no cetim negro da gravata, fumava, indolente e lânguido, e trazia a cadelinha debaixo do braço. Ao passar, deu um olhar surpreendido a Carlos — como descobrindo enfim entre os bárbaros um ser de linha civilizada, e disse-lhe algumas palavras baixo, a ela.

Carlos encontrara outra vez os seus olhos, profundos e sérios: mas não lhe parecera tão bela; trazia uma outra *toilette* menos simples, de dois tons, cor de chumbo e cor de creme, e no chapéu, de abas grandes à inglesa, vermelhava alguma coisa, flor ou pena. Nessa tarde não era a deusa descendo das nuvens de oiro que se enrolavam além sobre o mar; era uma bonita senhora estrangeira que recolhia ao seu hotel.

Voltou ainda três vezes ao Aterro, não a tornou a ver; e então envergonhou-se, sentiu-se humilhado com este interesse romanesco que o trazia assim, numa inquietação de rafeiro perdido, farejando o Aterro, da Rampa de Santos ao Cais do Sodré, à espera de uns olhos negros e de uns cabelos loiros de passagem em Lisboa, e que um pacote da *Royal Mail* levaria uma dessas manhãs...

E pensar que toda essa semana deixara o seu trabalho abandonado sobre a mesa! E que todas as tardes, antes de sair, se demorava ao espelho, estudando a gravata! Ah, miserável, miserável natureza...”

(pp.202-205)

Páginas de acordo com: Eça de Queirós (s.d.) “Os Maias”, Edição “Livros do Brasil”, Lisboa

Reflexões escritas produzidas pelos estagiários

Plano de Formação

Texto de Reflexão EA - 1ª Sessão (16 de Março de 2009)

Papel da reflexão

O papel da reflexão é importante enquanto agente da aprendizagem, porque é sempre bom reflectirmos sobre os nossos erros e as nossas falhas na prática pedagógica.

Papel da supervisão

- O papel da supervisão no estágio é relevante, porque nos permite a nós enquanto estagiários sermos acompanhados por alguém que já conhece as fragilidades e os conhecimentos dos alunos, bem com os materiais e a matéria a explorar em sala de aula, ou seja, alguém com mais experiência.

Importância da investigação acção e do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas.

- A prática só pode ser melhorada com a investigação, mas se esta for associada com o trabalho colaborativo permite aos intervenientes ter diferentes pontos de vista que, muitas vezes, são pontos de partida para outras conclusões.

Reflexão sobre as aprendizagens feitas nesta acção e contributo para o desenvolvimento profissional.

- As aprendizagens feitas nesta acção têm-se revelado muito proveitosas, porque nos permitem ir mais além do sentido literal do texto, permitindo que nós, enquanto docentes, possamos despertar nos alunos os conhecimentos prévios que estes têm do mundo e levá-los a que os relacionem com os sentidos que estão presentes no texto.

Texto de Reflexão EB - 1ª Sessão (16 de Março de 2009)

PAPEL DA REFLEXÃO – A reflexão enriquece os nossos conhecimentos sobre o ensino e o processo de aprendizagem, ajudando-nos a tomar decisões no futuro, uma vez que nos leva a questionar as nossas práticas para melhorá-las e compreendermos o que foi feito. Numa primeira análise, a reflexão conduz-nos a acções pensadas com um determinado objectivo. Numa segunda análise, é

através da reflexão que nos apercebemos do que fizemos errado (e certo), do que falhou na primeira análise e como o poderíamos melhorar.

PAPEL DA SUPERVISÃO – O supervisor, com a sua experiência, orienta-nos no nosso desenvolvimento enquanto professores estagiários. É uma espécie de mediador nas nossas reflexões, ajudando-nos a construí-las, e a desenvolvê-las com autonomia.

Digamos que o papel do supervisor é desenvolver em nós uma prática reflexiva.

IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A MELHORIA DAS PRÁTICAS

É de grande importância a investigação-ação porque ao agirmos apercebemo-nos do que corre bem e do que corre mal, tornamo-nos mais receptivos a possíveis mudanças na nossa ação, comportamento e método. Leva-nos, enfim, a reflectir sobre as nossas práticas.

Penso que a investigação-ação contribui para a promoção da nossa autonomia profissional, pois investigamos, agimos e reflectimos acerca da nossa prática pedagógica.

O trabalho, quando colaborativo, torna-se mais produtivo e enriquecedor, pois podemos trocar impressões acerca do que pretendemos realizar. Ao transmitirmos a nossa intenção descobrimos novos caminhos para chegar a um determinado fim, para além de ouvirmos uma outra opinião e interpretação, que pode até ser pertinente e na qual nós não nos tínhamos debruçado.

A investigação-ação e o trabalho colaborativo são, portanto, fundamentais e uma mais valia para uma melhor e mais produtiva prática pedagógica.

Texto de Reflexão EA - 2ª Sessão (18 de Março de 2009)

Nesta sessão aprendi o conceito de inferência e em que medida ela é importante para a compreensão de um texto. Na minha experiência enquanto docente e na análise de textos, acho que sou muito orientador e faço uma análise muito estilística e literária. Deste modo, levo os alunos só para aqueles aspectos, deixando-os de certo modo também eles restringidos às minhas ideias e às do texto. Com esta sessão, aprendi que é possível ver mais sentidos no texto e também pude verificar que faço perguntas óbvias, deixando de lado as perguntas pragmáticas e as criativas, sendo que estas últimas são onde eu encontro maior dificuldade porque são as que também já envolvem um empenhamento e um desenvolvimento mais aprofundado.

Aprendi algumas formas de formular as questões de modo a construir inferências, ou seja, levar os alunos a construírem também eles inferências. Assim sendo, eles começam a olhar para um texto reparando nos múltiplos sentidos deste, muitas vezes, eles inferem coisas que para nós são alheias, mas depois de justificadas são pertinentes e enriquecedoras para toda a turma.

Apreendi também que, podemos recorrer a estratégias como forma de abordar a inferência utilizando-se exemplos do quotidiano como forma de chegar ao sentido escondido do texto.

Texto de Reflexão EB - 2ª Sessão (18 de Março de 2009)

“Para leres bem, tens de sentir tanto o efeito zumbido como o efeito intenção oculta”

Italo Calvino, “Se numa noite de inverno um viajante”

CONCEITO DE INFERÊNCIA E O SEU PAPEL NA COMPREENSÃO DA LEITURA

TIPOS DE INFERÊNCIA

A inferência, do ponto de vista do leitor, é tirar uma determinada conclusão / sentido a partir de textos, frases ou palavras. É, resumidamente, encontrar/descobrir o sentido escondido de determinado texto, deduzir através do raciocínio e do conhecimento prévio do mundo que nos rodeia (já num plano pragmático).

Através da inferência conseguimos compreender mais facilmente aquilo que lemos.

Para elaborar inferências os leitores recorrem aos conhecimentos prévios e aos modelos cognitivos globais, incluindo o conhecimento linguístico, como parte da compreensão de um texto; na inferência o produto / a conclusão pode variar conforme o leitor uma vez que as inferências se situam no contexto cognitivo formado pelos pré-conhecimentos de cada um.

Temos três tipos de inferências, as lógicas (facilmente dedutíveis no texto), as pragmáticas (que se baseiam no conhecimento do leitor) e as criativas (suposições fundamentadas, ideias criativas, simbólicas).

IDENTIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ORIENTADAS PARA A INFERÊNCIA
--

São várias as estratégias que podemos utilizar para a construção de inferências, desde a formulação de perguntas e questões até à visualização de imagens e delas inferir um significado, deduzir o que representam (mais uma vez representarão coisas distintas consoante o conhecimento, a vivência, no fundo a interpretação de cada um); podemos também construir inferências, fazendo analogia, através de uma música, um vídeo, um objecto, uma banda desenhada, uma vinheta, uma notícia de jornal, uma infinidade de coisas consoante o conhecimento que tenhamos para poder fazer essa analogia, seja ela de uma forma lógica, pragmática ou criativa.

Texto de Reflexão EA - 3ª Sessão (7 de Abril de 2009)

Nesta sessão aprendi em que medida os conhecimentos prévios são relevantes para a compressão do texto. Muitas vezes estes conhecimentos prévios dos alunos são pertinentes para abordar depois o texto, porque funcionam como uma motivação para os alunos e para a abordagem do texto.

Aprendi também como direccionar as perguntas aos alunos, se recorrer unicamente a perguntas óbvias, aumentando o grau de dificuldade das perguntas de modo a fazer pensar o aluno, levá-lo a reflectir sobre o texto. Uma das estratégias para explorar estes conhecimentos prévios é partindo de séries de televisão, de imagens, de documentos, mas nesta sessão aprendi outras formas de levar os alunos a activarem estes conhecimentos.

Texto de Reflexão EB - 3ª Sessão (7 de Abril de 2009)

O PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO PARA A COMPREENSÃO NA LEITURA

O nosso conhecimento prévio, do contexto sociocultural, histórico, do mundo que nos rodeia e no qual estamos inseridos, assim como o contexto em que está inserido determinado autor da leitura que estamos a fazer, falando em termos de texto, pois podemos fazê-lo em termos de pintura, cinema, arquitectura... tem um papel muito importante para a compreensão na leitura. Ou seja, a leitura que fazemos de um texto tem por base o nosso conhecimento prévio, aliás, é por ele condicionada. O nosso conhecimento prévio vai condicionar a compreensão na leitura de um texto. A nossa cognição é também muito importante para a compreensão na leitura, daí as diferentes leituras acerca de uma mesma obra.

Julgo importante o papel do conhecimento prévio na compreensão de um determinado texto, por isso a importância da inferência, já que contribui significativamente para a formação de leitores críticos, que inferem sentidos do que lêem recorrendo ao texto, ao seu conhecimento prévio e à sua criatividade.

Texto de Reflexão EA - 4ª Sessão (29 de Abril de 2009)

Com esta acção aprendi a ver o sentido escondido dos textos. Muitas vezes analisava os textos sem qualquer preocupação com o sentido conotativo.

Agora, depois da participação neste plano de formação, encontro-me mais preparado e vejo os textos com outros olhos, já prestando atenção aos múltiplos sentidos.

As sessões revelaram-se muito interessantes e enriquecedoras, na medida em que me permitiram tomar consciência da importância dos conhecimentos prévios para compreender o texto e ver que estes são importantes para levar os alunos a descobrir outros sentidos do texto.

Gostei muito desta acção, porque se revelou interessante, na medida em que pude estar em contacto com outros textos e paratextos, de forma a poder fazer analogias.

Pude também constatar que a construção de inferências é importante para compreender o texto e motivar os alunos, pois desperta a curiosidade para descobrir outros sentidos escondidos.

Para além disso, achei importante poder reflectir sobre os textos com a minha colega e a supervisora.

Texto de Reflexão EB - 4ª Sessão (29 de Abril de 2009)

Reflexão sobre as aprendizagens feitas nesta acção e contributo para o desenvolvimento profissional

Introdução

- Estas acções têm sido de grande importância para o meu desenvolvimento profissional, pois é nosso objectivo, enquanto professores de Português, despertar e activar os conhecimentos prévios dos nossos alunos para uma interpretação própria e fundamentada do que lêem, tornando-os, desta forma, leitores autónomos.
- A partir da construção de inferências (base das nossas acções) conseguimos desenvolver esse espírito crítico e autonomia nos discentes, não apenas construindo inferências lógicas e facilmente dedutíveis mas também, e principalmente, pragmáticas e criativas.

Desenvolvimento

Comecei a minha aprendizagem prática no ensino com algum medo , não em relação às minhas capacidades científicas mas às pedagógicas. No fundo, não sabia se era capaz de transmitir os conhecimentos científicos que tinha a uma turma de alunos com ânsia de saber. Para além de me aperceber que a ânsia de saber “já não é o que era”, também me apercebi que ainda existe, quando devidamente estimulada. Eu definitivamente ainda não era capaz de despertá-la, quanto mais mantê-la.

Trabalhei muito e observei muitas aulas de alguém muito mais experiente do que eu (orientadora / supervisora). Com ela evolui bastante na minha prática pedagógica (daí a grande importância da supervisão), pois para além da observação da sua acção em sala de aula, havia o outro lado, a reflexão sobre a aula que eu própria ia reger e uma posterior reflexão sobre a mesma, após a aula dada. Com isto, pensámos os erros que cometemos e ao mesmo tempo o que correu bem e devemos manter e/ou aperfeiçoar. Pensámos a nossa prática pedagógica.

Ao reflectirmos acerca do nosso desempenho, com alguém mais experiente conseguimos evoluir e perceber ou distinguir o que realmente é fundamental e o que é acessório numa aula.

Conclusão

Esta acção foi muito importante para o meu desempenho em sala de aula, pois com ela aprendi como conduzir os alunos a determinadas conclusões, como levá-los a inferir sentidos implícitos num determinado texto, como torná-los leitores autónomos, assim como, eu própria, aprendi como reflectir os meus actos, como trabalhar cooperativamente, como inferir sentidos, como investigar e agir em sala de aula tendo em conta essa investigação, de modo a tornar o meu trabalho cada vez mais rentável e proveitoso.

Para além de ter sido de grande utilidade na minha formação, foi muito agradável trabalhar textos com alguém muito mais experiente e competente, poder aprender agindo, errando e reflectindo o erro, formulando e reformulando, e ,sobretudo, conhecer este “mundo fantástico” que é a inferência e todo o seu contributo na leitura, no ensino, na aprendizagem, no mundo...

Notas de campo recolhidas pelo supervisor durante as sessões de formação**1. Notas das sessões de formação:****Sessão 1: (NotCamp1)**

Os estagiários revelaram bastante interesse por esta formação e consideraram que a temática desta sessão era pertinente, pois:

- Sessão 1 - EB “A reflexão é importante, pois se não reflectirmos, não evoluímos, é sinal de que está tudo bem. “

EB - “ O trabalho colaborativo é fundamental na nossa vida quotidiana enquanto professores. Não se aprende sozinho. Se partilharmos com os outros é sempre muito melhor. Trocam-se conhecimentos, experiências...”

Sessão 2 : (NotCamp2)

Síntese: Os estagiários consideraram importante a abordagem da inferência na compreensão em leitura e abordaram um excerto de “Os Maias”, em conjunto, com vista à identificação dos vários tipos de inferência e quais as estratégias que poderiam usar em sala de aula com os alunos.

Consideraram que nunca tinham pensado na construção de inferências deste modo e disseram que faziam inferências sozinhos ou na sala de aula, mas que era de um modo “quase intuitivo”(EB). Contudo, nem sempre achavam que era importante.

Sessão 3: (NotCamp3)

Síntese: Nesta sessão os estagiários consideraram que é importante que os leitores mobilizem os conhecimentos prévios fundamentais para uma boa compreensão do texto. “Sem eles não é possível compreender alguns tipos de texto. Temos que fazer analogias com o mundo real” (EB)

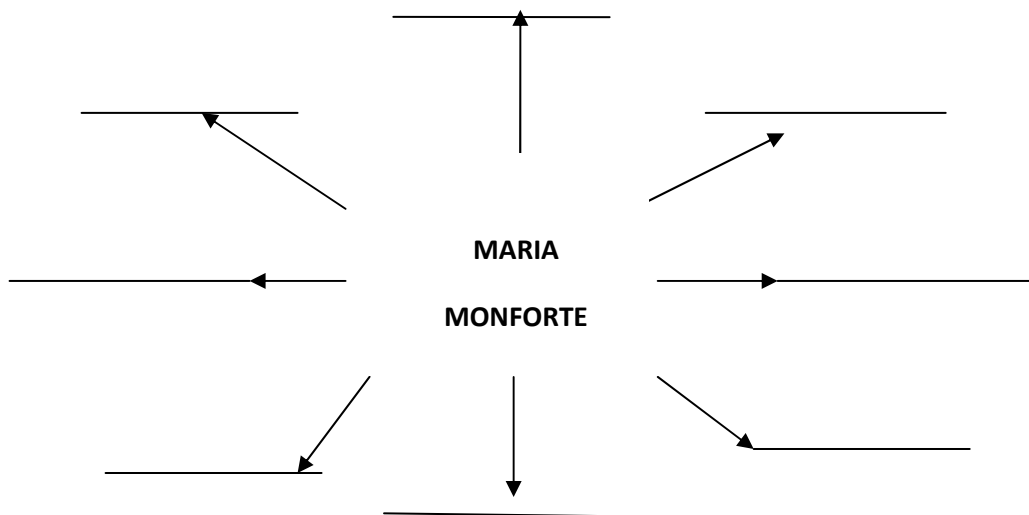
Sessão 4:

Síntese: Os estagiários consideraram que este programa ultrapassou as suas expectativas e afirmaram que teria sido bom continuar com a formação. Consideraram, também, ter sido um privilégio participar neste programa, pois foi uma experiência única.

(NotCamp4) : *“Sinto que tenho dificuldade em construir inferências criativas, pois exigem ir mais ao sentido oculto do texto e, por isso, não consigo levar os alunos a chegarem a essas inferências elaborativas. Mas acho que se continuássemos com esta formação... com... com mais sessões, eu ia acabar por chegar lá!”*

▪ 2. Esquema elaborado pelos estagiários na Sessão2 do plano de formação

– CARACTERIZAÇÃO MARIA MONFORTE



1. Pedir aos alunos para agruparem as informações do brainstorming segundo o esquema:

Luz	Cor	Forma

2. Segundo o esquema, o que levou Pedro a sentir-se atraído por Maria Monforte?
3. Para qual destes aspectos Pedro terá olhado primeiro e porquê?
 - a. Qual a importância dos olhos?
 - b. Relaciona os olhos com o brilho / luz que rodeia a personagem
 - c. De onde vem essa luz?
 - d. O que sugere isto?
4. Qual a conotação da cor branca e do dourado dos cabelos / para que remete o branco e o dourado?
5. Fisicamente o que atraiu Pedro?
 - a. Que significado terá perfil grave de estátua e qual o valor do adjetivo grave?
 - b. O modelado nobre dos ombros o que sugere?
 - c. E a testa curta e clássica?
 - d. Apesar da troca de olhares de Pedro e Maria Monforte, está presente a ideia de afastamento. Onde e como?
 - e. Com estas características, com que tipo de mulher a identificam?
6. Como se explica a reacção de Pedro face a este tipo de mulher?
7. Será este tipo / conceito de mulher “aplicável” nos dias de hoje? Porquê?

Estagiário A

Aula nº 1

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EA

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 24 de Novembro de 2008

1.5. Horário: 11h55 – 13h25

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado

Magalhães, O. & Costa, F. (2004) *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade, Porto: Porto Editora

2. Breve caracterização da turma

A turma do 11º Ano (Turma A) é constituída por 25 alunos, nove do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.

Em termos de aproveitamento, é uma turma heterogénea, havendo alunos com muito bons resultados e outros com dificuldades. No entanto, são interessados, trabalhadores e preocupados com o seu sucesso escolar. Em termos de participação oral na sala de aula, distinguem-se na participação espontânea os alunos que apresentam mais facilidade, pelo que os alunos com menor iniciativa têm de ser solicitados pelo professor. De igual modo, são alunos exigentes relativamente ao professor, mas tornam-se passivos se não estiverem a enriquecer os seus conhecimentos. Nota-se que gostam de aprender e que procuram melhorar progressivamente a sua aprendizagem.

Quanto à sua disposição na sala de aula, os alunos estão posicionados de acordo com uma planta tradicional, mas em carteiras de dois, o que possibilita o trabalho de pares.

3. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificadas na aula observada

Situação I

A primeira situação observada ocorreu no início da aula (ao fim dos primeiros quinze minutos), após a audição do texto e esteve associada à compreensão global das ideias do mesmo.

Neste momento da aula, o EA abordou a compreensão do conceito predicável (“Vós sois o sal da terra”), do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira.

O EA começou por formular perguntas centradas nas propriedades do sal como substância de uso quotidiano.

De seguida, sempre recorrendo a questões, tentou levar os alunos a encontrar o significado atribuído ao termo *sal* no texto em estudo (sal-doutrina).

Recorrendo igualmente a questões, tentou que estes relacionassem as propriedades do sal com as propriedades da doutrina a que se referia o texto em estudo.

Transcrição:

“EA: *O que significa normalmente o sal para vocês?*”

Alunos: [?]

EA: *Nas vossas casas utilizam ou não utilizam o sal? Para quê?*

Aluno 10 : *Para temperar alimentos.*

Aluna 3: *Para conservar alimentos.*

EA: *E neste sermão qual será o papel do sal?*

Alunos: [?]

(...)

EA: *“Se eu estivesse a proferir o sermão, vocês seriam o quê?”*

Alunos: *Os ouvintes.*

EA: *E o sal [] neste caso?*

Alunos: [?]

EA: *A doutrina.”*

Situação II

A Situação II ocorreu após a compreensão das ideias globais do texto, mais especificamente quando o EA, em conjunto com os alunos, procedia a uma leitura faseada (ou seja, uma leitura orientada pelo professor, que se faz frase a frase, incidindo a atenção na compreensão dos sentidos “escondidos” de algumas passagens mais significativas do texto).

Deste modo, quando se analisava o segundo parágrafo (aos vinte minutos da aula), o EA tentou, através de perguntas, que os alunos inferissem sobre os motivos pelos quais o sal/doutrina dos pregadores não “salgava” a terra, a partir da compreensão das proposições “ou é porque o sal não salga/ou porque a terra não se deixa salgar”.

Para tal, o EA, a partir de uma outra frase relacionada com as proposições anteriormente apresentadas, formulou perguntas relativas à atitude dos pregadores e à ideia expressa no segundo parágrafo.

Transcrição:

“EA: E quanto aos pregadores? Aqui na frase: ‘Em vez de servir Cristo, servem os seus apetites.’

Aluno 10: As pessoas são demasiado egoístas para praticarem o bem. Praticam a corrupção.

(...)

EA: Então qual a ideia deste segundo parágrafo?

Aluno 10: Dá a ideia de hipocrisia, o que é que se há-de fazer com as pessoas.”

Situação III

No que se refere à Situação III, esta aconteceu durante a leitura faseada, quando, no segundo parágrafo, o EA questionava os alunos sobre o valor expressivo da interrogação retórica: (“Suposto pois, que, ou o sal não salgue ou a terra se não deixe salgar, que se há-de fazer a este sal e que se há-de fazer a esta terra?”).

A este propósito os alunos procuraram fazer inferências sobre o motivo pelo qual “o sal não salga a terra” e relacionaram este motivo com o paladar do sal, afirmando que, se “não salga” tem um “sabor insípido”, não tem o sabor do sal.

Transcrição:

“EA: Qual o valor desta interrogativa: ‘Suposto pois, que, ou o sal não salgue ou a terra se não deixe salgar, que se há-de fazer a este sal e que se há-de fazer a esta terra?’

Aluna 2: Se o sal não salga é porque a terra está corrupta...

EA: E as opções que ele nos apresenta? Ele refere Cristo...

Aluno 10: É um sal que é insípido, não tem sabor...

Aluno 6: Não sabe a sal...”

Situação IV

Relativamente à Situação IV, esta verificou-se no momento da correcção de uma ficha de compreensão textual a que os alunos responderam e cuja correcção foi feita nos últimos vinte minutos da aula. Os alunos apresentaram oralmente as suas respostas às perguntas da ficha, o professor ouviu-as, não comentou e apresentou a sua resposta em acetato.

Sendo assim, na sua resposta a uma das questões (Exemplo 1), o aluno relacionou a responsabilidade dos pregadores e dos ouvintes com os deveres que cabiam a cada um: aos primeiros, o dever da salvação da terra; aos segundos, o da salvação de si próprios.

Na resposta a uma outra pergunta da ficha, em que os alunos tinham de escolher a passagem do texto que mais lhes agradara e fundamentar a razão da sua escolha, um aluno escolheu uma passagem relativa a Santo António, em que este refere que, quando os homens não o ouviram, mudou *“somente o púlpito e o auditório, mas não [desistiu] da doutrina”*. Como fundamentação, o aluno apresentou uma das qualidades que um bom pregador deve ter: *“a perseverança”* (Exemplo 2).

Na resposta à mesma pergunta (Exemplo 2), um outro aluno referiu que tinha escolhido a passagem *“O pregador falta à doutrina e ao exemplo, o que se há-de fazer? É lançá-lo fora como inútil para que seja pisado por todos.”*, pois entendia que era uma *“medida que se deve tomar face à hipocrisia que está instalada, tanto na Igreja Católica, como na instituição que é o Governo”*.

Exemplo 1

Pergunta: O problema da corrupção da terra pode ser da responsabilidade dos pregadores ou dos ouvintes. Explicita a responsabilidade de uns e dos outros.

Resposta de um aluno: *“A corrupção da terra é da responsabilidade dos pregadores e dos ouvintes, porque os pregadores têm o dever de a salvar ao pregar a palavra, enquanto outros, os ouvintes, têm o dever de serem salvos através da palavra, que deve ser escutada e respeitada”*.

Exemplo 2

Pergunta: Escolhe a passagem do texto que mais te agradou e apresenta argumentos que justifiquem a tua escolha.

Resposta de um aluno: *“Mudei somente o púlpito e o auditório, mas não desisti da doutrina.”*
Escolhi esta passagem, pois acho que demonstra a perseverança de alguns pregadores em espalhar a doutrina.

Resposta de outro aluno: *“O pregador falta à doutrina e ao exemplo, o que se há-de fazer? É lançá-lo fora como inútil para que seja pisado por todos.* Escolhi esta passagem, pois acho que é a medida que se deve tomar face à hipocrisia que está instalada, tanto na Igreja Católica, como na instituição que é o Governo”.

4. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, o estagiário recorreu às seguintes estratégias:

- Questionário oral: o EA formulou perguntas destinadas à turma. Alguns alunos responderam espontaneamente, outros por solicitação do professor.
- Questionário escrito: Os alunos responderam por escrito a uma ficha de trabalho (ficha de compreensão textual) fornecida pelo professor.

Através de perguntas orais dirigidas à turma, ou pontualmente a alguns alunos, procurou que estes construíssem algumas inferências, apesar de nem sempre o terem conseguido fazer.

A fase de trabalho em torno da compreensão do texto foi essencialmente direccionada para a identificação oral das ideias principais do texto lido e, em alguns momentos, para a apreensão de algumas ideias veiculadas pelo texto.

Posteriormente, no momento de verificação da compreensão da leitura, perto do fim da aula, recorreu a uma ficha de trabalho em que algumas perguntas abriam possibilidades para uma construção inferencial, o que se observou através de algumas respostas dadas pelos alunos.

Exemplo:

Pergunta: *Escolhe a passagem do texto que mais te agradou e apresenta argumentos que justifiquem a tua escolha.*

Pergunta: *Escolhe a passagem do texto que mais te agradou e apresenta argumentos que justifiquem a tua escolha.*

No que se refere ao tipo de inferências produzido, estas foram na sua maioria lógicas, tendo por base o texto, e, em alguns momentos, pragmáticas, isto é, construídas a partir de conhecimentos vivenciais do leitor, como podemos ver através do exemplo 1 (Inferência lógica) e do exemplo 2 (Inferência pragmática).

Exemplo 1:

Aluna 2: Se o sal não salga é porque a terra está corrupta...

Exemplo 2:

Aluno 10: É um sal que é insípido, não tem sabor...

Aluno 6: Não sabe a sal..."

No entanto, importa salientar que estes momentos em que o professor tentou construir inferências com os alunos resultaram de situações pontuais, sem articulação entre si e, igualmente, sem articulação entre a resposta dada pelos alunos e a sua integração no discurso, pelo professor. Nos poucos momentos em que se verificou alguma compreensão inferencial, esta surgiu de forma fragmentada e sem interligação.

Deste modo, a compreensão das ideias veiculadas pelo texto e das suas ideias principais, feita a partir das perguntas do professor, regeu-se pela superficialidade, uma vez que, exceptuando as quatro situações apresentadas neste trabalho, se centrou essencialmente na competência de compreensão literal. Para além disso, quando os alunos fizeram alguma tentativa para abordar as ideias implícitas no texto, o professor não deu seguimento ao trabalho. Também na correcção oral da ficha de trabalho, o professor não conseguiu aproveitar as respostas dos alunos para trabalhar com eles os sentidos implícitos do texto em estudo.

Estagiário A

Aula nº 2

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EA

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 4 de Dezembro de 2008

1.5. Horário: 8h25 – 9h55

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado

Magalhães, O. & Costa, F. (2004) *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade, Porto: Porto Editora

2. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificada na aula observada

Situação I

A primeira situação observada ocorreu no início da aula (aos seis minutos), aquando de uma actividade de pré-leitura centrada no terceiro capítulo do “Sermão de Santo António aos Peixes”, de Padre António Vieira.

Com esta actividade pretendia-se que os alunos fizessem uma descrição comparativa de duas imagens (uma em que Santo António pregava aos peixes e outra em que o Padre António Vieira pregava aos índios do Maranhão), tendo em conta o facto de que este capítulo do sermão se centra no louvor, feito pelo orador, das virtudes específicas de alguns peixes e respectiva associação às qualidades de um bom pregador/ouvinte.

O EA começou por perguntar aos alunos quais as semelhanças e diferenças entre as duas imagens. Depois, tentou, através de novas perguntas, que os alunos inferissem sobre a postura dos ouvintes (Peixes – na imagem cujo pregador é Santo António - e Índios – na imagem em que o pregador é o Padre António Vieira) e dos pregadores, para que estes construíssem inferências sobre as atitudes que uns e outros devem ter.

Transcrição:

“EA: E os índios são... como poderemos caracterizar ali os índios? São submissos e obedientes... podem ser comparados a quem?”

Aluno 11: Aos peixes.

EA: Aos peixes. Há semelhanças e diferenças entre as duas imagens. Quais são as semelhanças?

Aluno 11: A oração [?]... barulho...

EA: O que estão fazendo os dois...os dois...

Aluna 3: Estão a pregar.

EA: Estão a pregar a palavra de Deus. [] E o público em ambos os casos?

Alunos: É submisso.

Aluno 14: É diferente, mas tem as mesmas características.

EA: O que é que os pregadores fazem?

Aluno:[]

EA: Tentam guiar o público para qual caminho?

Aluna 4: Para o bom."

Situação II

A Situação II ocorreu no momento em que se fazia uma leitura orientada, a *pari passu*, visando a compreensão das ideias principais do texto (aos dezasseis minutos da aula).

Deste modo, quando se analisava o primeiro parágrafo do texto em estudo, em que o orador apresenta as virtudes associadas ao peixe de Tobias, o professor tentou que os alunos inferissem sobre o significado simbólico do coração e do fel deste peixe.

Para além disso, procurou, através de outras perguntas, que os alunos relacionassem as propriedades deste peixe com os objectivos da doutrina de Vieira.

Transcrição:

"EA: (registra no quadro as virtudes interiores do peixe de Tobias) [] fel...e o coração. O fel para quê?

Aluno 14: curar a cegueira.

EA: curar a cegueira, ou seja: levar aqueles que não querem crer....

Aluno 18: na palavra.

EA: na palavra de quem?

Aluno 18: de Deus.

EA: de Deus. [] ou seja a cegueira é ...ver...

Alunos: []

EA: Conseguem todos ver pró quadro?

Alunos: Sim.

EA: ou seja, lavar o amargo do fel. [] E como será...o que é que acontece a quem não seguir o caminho de Deus?

Alunos: []

EA: E o coração? Conseguem todos ver o quadro?

Alunos: Não.

EA: O coração...o...espanta o quê?

Alunos: [] os demónios.

EA: os demónios... Espanta o mal. [] ou seja, alerta para o perigo de quê?

Alunos: []

EA: Das tentações.”

Situação III

A Situação III ocorreu durante a leitura faseada do terceiro capítulo (aos vinte minutos da aula), mais especificamente quando o EA tentou que os alunos estabelecessem uma comparação entre os motivos pelos quais a doutrina de Santo António não chega aos ouvintes e o conceito predicável apresentado no Exórdio deste sermão.

Transcrição:

“EA: E qual será a razão deste sal não salgar? Vamos à questão do mote do primeiro capítulo... do Exórdio. Ainda se lembram da frase bíblica “Vós sois o sal da terra”? E aqui neste caso o sal está a salgar ou não?

Aluno 11: não se deixa salgar.

EA: não se deixa salgar porquê? Aqui neste caso...

Aluno 19: Eles têm medo que Santo António diga as verdades.”

Situação IV

A Situação IV verificou-se aos vinte e cinco minutos da aula, no momento em que o EA perguntou qual o significado da seguinte frase do texto: “Ah, sim...mas não me lembrava, eu não vos prego a vós, prego aos peixes”.

Tentou que os alunos inferissem sobre o valor da conjunção coordenativa adversativa “mas” e, simultaneamente, sobre o significado de o pregador dizer que não pregava aos homens, mas sim aos peixes.

Transcrição:

“EA: mas depois utiliza a adversativa “Ah, sim...mas não me lembrava, eu não vos prego a vós, prego aos peixes”. O que quer aqui dizer?

Alunos: []

EA: Aluno 10, o que diz aqui o pregador?

Aluno 10: [] é para ele lembrar aos homens que...parece que Padre António Vieira estava chateado com eles, portanto, estava a relembrar-lhes que não falava para eles...

EA: Aluna 3, podes ler o quinto parágrafo.”

Situação V

Esta situação ocorreu aos trinta e um minutos da aula, aquando da compreensão de um excerto do capítulo em estudo, relativo à comparação entre a rémora e a língua de Santo António.

Através de algumas perguntas, o EA tentou que os alunos inferissem sobre o poder/significado da língua da rémora e a de Santo António e sobre o grau de consecução dos objectivos de uma e de outra.

Posteriormente, na continuação da exploração desta passagem do texto, o professor procurou, através de perguntas e da construção de um esquema-síntese das principais ideias do texto, que os alunos construísem inferências sobre o significado simbólico das quatro naus referenciadas por Vieira, tendo fornecido algumas “pistas” para que eles as agrupassem em torno de duas dimensões: a dimensão material e a espiritual. Para além disso, procurou que os alunos relacionassem estas naus com o conceito de pecado, a partir da sua concepção de Bem e de Mal.

Transcrição:

“EA: ...ou seja, quando ele diz aqui: ‘aquele peixinho tão pequeno no corpo e tão grande na força e no poder, não sendo maior do que um pau, se se pega ao leme de uma nau da Índia, apesar das velas e dos ventos, e de seu próprio peso e grandeza, a prende e amarra mais que as mesmas âncoras, sem se poder mover, nem ir por aí adiante.’

Aluno: Apesar das tentações do homem ele tenta sempre puxá-lo para o bem.

EA: E a rémora? A rémora tem o poder...?

Aluno: É forte.

EA: É forte, ou seja, consegue o quê?

Alunos: []

EA: alterar o percurso de uma nau.

Alunos: []

EA: Santo António, porquê? Aqui esta figura... Santo António tenta-se assemelhar à rémora, porquê?

Aluno: Para, com a sua palavra, conduzir os homens para o bom caminho.

EA: para o bom caminho. E consegue-o?

Aluno: Nem sempre.

EA: nem sempre. Fala aí de quatro naus. Quem me pode dizer as naus...

Aluno: Sensualidade, Cobiça; Soberba e Vingança

EA: O que serão estas naus?

Aluno: São tentações...

EA: São tentações. Serão os pecados. [] Posso apagar o quadro?[] (Prof. Escreve no quadro). A nau da cobiça e da soberba serão os bens...

Aluno: materiais.

EA: os bens materiais. E a Sensualidade?

Aluno: os bens espirituais...

EA: a Sensualidade e a Vingança?

Aluno: []

EA: serão os pecados espirituais, ou seja, os pecados morais... [] Mas estas quatro naus podem ser resumidas a duas... ou seja... temos aqui a valorização dos bens materiais, da aparência... mais...

Aluno: das riquezas

EA: das riquezas. E a sensualidade?

Aluno: a luxúria.

EA: a luxúria."

Situação VI

A Situação VI ocorre aos quarenta e cinco minutos da aula, no momento em que o EA, a partir do excerto textual: "No mar, pescam-se as canas, na terra pescam as varas (e tanta sorte de varas); pescam as ginetas, pescam as bengalas, pescam os bastões e até os ceptros pescam, e pescam mais que todos, porque pescam cidades e reinos inteiros", vai construindo, no quadro, em conjunto com os alunos, um esquema-síntese relativo às ideias principais do texto e sua organização.

Deste modo, o professor procurou, através de perguntas, que os alunos inferissem sobre a importância de na terra existirem mais objectos de pesca do que no mar e sobre o significado de cada um dos objectos de pesca.

Transcrição:

“EA: ou seja, temos aí objectos de pesca do mar e objectos de pesca na terra [] Qual é o objecto de pesca no mar, aluno 19?

Aluno 19: É a cana.

EA: a cana. E na terra?

Aluno 19: as varas.

EA: mais...

Aluno 19: as ginetas, bengalas, bastões e ceptros []

EA: que podemos retirar daqui, dos objectos quer do mar, quer da terra...?

Aluno 11: Existem mais na terra do que no mar.

EA: Porquê?

Aluno 11: porque os homens pescam mais no mar do que na terra.

EA: ou seja, as ginetas, bastões...são as insígnias de alguns cargos de juiz, capitão, de mestre de campo, ... e os ceptros?

Aluno 22: os monarcas.

EA: Quem pode continuar a ler?”

Esquema-síntese registado no quadro:

“Objectos de pesca:

No mar: cana

Na terra: varas, ginetas, bengalas, bastões, ceptros



Existe mais corrupção na terra do que no mar, pois os homens pescam mais em terra do que no mar

Situação VII

A Situação VII está relacionada com a ficha de trabalho de compreensão escrita sobre este terceiro capítulo em estudo (em anexo), realizada na aula pelos alunos, mas que não chegou a ser corrigida no decurso da mesma.

Algumas perguntas incluídas na referida ficha requeriam a construção e inferências no âmbito da compreensão do texto em estudo. Nota-se que o professor procurou, por um lado, que os alunos sistematizassem por escrito as ideias principais do texto, que já tinham sido exploradas oralmente, e, por outro, que inferissem sobre outros aspectos plurissignificativos do texto, não explorados no decorrer da leitura orientada.

3. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, o EA recorreu às seguintes estratégias:

- Descrição comparativa de duas imagens, como suporte para abordar alguns aspectos inferenciais do texto.
- Questionário oral: o EA formulou perguntas dirigidas à turma. Alguns alunos responderam espontaneamente, outros por solicitação do professor.
- Elaboração, no quadro, de um esquema-síntese das ideias principais do texto e sua organização.
- Questionário escrito: Os alunos responderam por escrito a uma ficha de trabalho (ficha de compreensão textual) fornecida pelo professor.

À semelhança do que se verificou na primeira aula do EA, também nesta segunda aula a compreensão da leitura se direccionou essencialmente para a identificação oral das ideias principais do texto lido e, em certos momentos pontuais, para a apreensão de algumas ideias veiculadas pelo mesmo.

No que se refere ao tipo de inferências produzido, estas foram quase exclusivamente lógicas, tendo por base o texto. Pode-se, contudo, concluir que a ficha de trabalho realizada pelos alunos, apontava para a construção de algumas inferências pragmáticas, que exigiam o recurso a conhecimentos prévios por parte do leitor, mas, como não foi corrigida, não se podem retirar conclusões relativamente à compreensão inferencial feita pelos alunos.

Exemplo:

1.5. Torpedo

- *Apresenta o valor simbólico do peixe.*
- *Identifica o valor simbólico da cana e do anzol.*

1.6. Quatro-Olhos

- *Indica o valor expressivo de “olhos”.*
- *Identifica o sentido metafórico de “cegueira”.*
- *Compara a realidade do peixe com a dos homens. (PL2EA)*

Constata-se que os alunos construíram muito poucas inferências sobre o texto, apesar de, nas duas aulas observadas, terem ocorrido muitas situações em que poderiam tê-lo feito.

Relativamente à articulação entre as várias situações, tal não se verificou: os momentos de construção inferencial sobre o texto foram surgindo sem encadeamento e sem interligação entre si.

Os alunos tiveram um papel pouco interventivo na compreensão das ideias do texto, sendo solicitados pelo professor para fornecerem respostas óbvias, que não exigiam recurso a um raciocínio lógico-dedutivo mais aprofundado.

Estagiário B

Aula nº 1

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EB

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 24 de Novembro de 2008

1.5. Horário: 15h10 – 16h40

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado:

Magalhães, O. & Costa, F. (2004) *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade. Porto: Porto Editora

2. Breve caracterização da turma

A turma do EB (Turma B) é igualmente constituída por 25 alunos, sendo nove do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.

É também uma turma heterogénea em termos de aproveitamento, havendo alunos com muito bons resultados e outros com dificuldades.

De um modo geral, estes alunos são interessados, trabalhadores e preocupados com o seu sucesso escolar. Em termos de participação oral na sala de aula, distinguem-se pela participação espontânea, sobretudo os alunos que apresentam melhor aproveitamento, pelo que os alunos com menor iniciativa têm de ser solicitados pelo professor.

No que se refere à compreensão e expressão escrita, metade dos alunos da turma revela facilidade, mas, relativamente à outra metade, há muitos alunos que, para além das dificuldades de expressão escrita, evidenciam dificuldades de compreensão na leitura.

À semelhança da aula onde o EA lecciona e no que se refere à disposição dos alunos na sala, estes estiveram igualmente posicionados de acordo com uma planta tradicional, em mesas de dois lugares, o que possibilitou o trabalho de pares.

3. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificadas na aula observada

Situação I

A primeira situação ocorreu no início da aula (aos 15 minutos), após a audição e visualização de uma versão musicada e cantada do *Exórdio do Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira, estratégia que visava preparar os alunos para a identificação das ideias principais deste texto.

De seguida, o EB quis levar os alunos a determinarem qual seria a intencionalidade que tinha presidido à elaboração do sermão, expressa pelo Padre António Vieira no conceito predicável (*Vós sois o sal da terra*).

Para tal, formulou perguntas dirigidas aos alunos, pretendendo que, por um lado, estes inferissem sobre quais as propriedades do sal apresentadas no texto e respectivo significado simbólico, de modo a que avaliassem sobre os efeitos dessas propriedades, quer nos alimentos, quer nos homens (“ouvintes”).

Depois, questionou os alunos sobre a função dos pregadores e pediu-lhes que a relacionassem com a situação dos homens na terra (“ouvintes”).

Transcrição:

“EB: ...uma metáfora, uma vez que o sal são os pregadores e a terra são os ouvintes. Com que intenção é que acham que Padre António Vieira escreveu o sermão com este conceito: “Vós sois o sal da terra”?

Aluno 11: Porque o sal serve para conservar... então os pregadores, ao dizer que eles são o sal, está a dizer para eles espalharem a palavra da fé e tentarem conservar o sal.

EB: Exactamente. Isto deveria ser o que eles deveriam fazer, não é? Os pregadores, sendo o sal da terra, denominando-os desta maneira, Padre António Vieira... como sendo o sal da terra, deviam fazer na terra o que o sal faz. E o que é que o sal faz?

Aluna 4: Evita a decomposição e a corrupção.

EB: ... evita a corrupção, qualquer decomposição. Muito bem! Daí esta metáfora: sal da terra. O sal era muito importante para os religiosos na altura, porque o pregador é o próprio a dizer que Cristo chamou sal da terra aos seus discípulos, denominou-os assim: sal da terra... “Vós diz Cristo Senhor Nosso (...) o que faz o sal” e aqui está o que diz o aluno 4: o efeito do sal é impedir a corrupção. Então e isso foi conseguido?

Alunos: Não.

EB: Porquê? Por que é que acham que não foi conseguido?

Aluna 3: Se o efeito do sal tivesse sido conseguido ele não estaria aqui a denunciar esta situação.

EB: Exactamente. Isto leva-nos a crer o quê, então? Que a função dos...

Aluna 3: ... pregadores não está a ser cumprida.

EB: Exactamente. Podemos ver isso, através da adversativa “mas”. O mas... porquê aqui esta conjunção adversativa?

EB: (leitura em voz alta da frase do texto): “... mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa...”

EB: (...) se a função dos pregadores é a de sal e a da terra, a de ouvintes, e se há vários pregadores e a terra continua corrupta, por que é que será?

Aluno 11: Ou o problema está no sal ou está na terra.

EB: (repete) Muito bem! (Lê nova frase: “Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar.”) Como é que ele constrói todo este primeiro parágrafo?”

Situação II

A Situação II ocorreu durante a compreensão faseada das ideias do texto (aos 22 minutos da aula), e esteve relacionada com a explicação das várias hipóteses apresentadas por Vieira para o facto de o “sal não salgar”.

Com vista a aprofundar esta ideia, o EB fez perguntas aos alunos sobre a intencionalidade subjacente ao emprego das construções paralelísticas e tentou que os alunos estabelecessem uma relação entre estas e os objectivos do sermão.

Transcrição:

“EB: Há um paralelismo...Porque é que acham que ele utiliza estes paralelismos? Qual é a intenção?”

Aluna 4: Porque a corrupção na terra tem mais do que uma razão não é só por uma ou só por outra.

EB: Só por causa disso? Não se esqueçam que isto é um sermão... Não se esqueçam que ele tinha ouvintes... Diz, aluna 9.

Aluna 9: ... para tentar mudar o que estava errado.

EB: Sim.

Aluno 19 : Para fazer raciocinar, chamar a atenção.

EB: *(repete a resposta do aluno)* Exactlymente, como vocês viram no vídeo... há uma certa entoa-
ção que é própria do texto argumentativo, em que se quer convencer alguém a algo, não é verda-
de... Então vamos lá continuar... então quais vos parecem ser as causas que levam ou o sal a não
salgar ou a terra a não se deixar salgar? O sal... quais as causas? Está no texto...

Aluno 11: *Os pregadores não pregam a doutrina, pregam-se a si próprios; dizem uma coisa e
fazem outra.*

EB: E?...

Aluno 20: *Acho que também fazem o que lhes apetece.*

EB: E os ouvintes?

Aluno 11: *Não se deixam salgar."*

Situação III

A Situação III ocorreu também durante a leitura faseada (aos 35 minutos da aula),
aquando da compreensão das ideias expressas no terceiro parágrafo do *Exórdio*.

Neste momento, o EB questionou os alunos sobre a intencionalidade das interrogações
retóricas utilizadas pelo orador.

A este respeito um aluno perguntou ao professor qual o significado da expressão do
texto "sacudir o pó dos sapatos" e se a frase pressupunha uma compreensão literal. A resposta a
esta pergunta foi dada por outro aluno.

Transcrição:

"EB: Não. Como? "Uns pés a que se não pegou nada da terra (...) daria tempo ao tempo?" O que é
que vos parece todas estas questões que ele aqui coloca?

Aluna 4: *São opções que ele coloca.*

EB: *São opções que ele poderia tomar, mas que não tomou.*

Aluna 4: *Logo à partida...*

EB: *Logo à partida, muito bem, Aluna 4. Logo à partida porquê?*

Aluna 4: *Porque ele queria conquistar o auditório...*

EB: *Exactlymente, porque isso ensinaria a prudência e a covardia humana, "mas o zelo de Santo
António (...) não se rendeu a semelhantes partidos". E estas questões? (Leu) Estas interrogações
retóricas?*

Aluna 9: *Ó professora, aqui quando ele diz: "sacudiria o pó dos sapatos, a que é que ele se está a
referir? Ele quer dizer mesmo literalmente que ...*

EB: Não, claro que não...

Aluna 9: Neste caso é mandar o auditório embora...

Aluno 11: Isso quer dizer que ele ir-se-ia embora. Neste caso é mudar de auditório, sacudiria a terra e mudaria o auditório.

EB: Vê lá o que ele faz: “Que faria neste caso o ânimo generoso de Santo António? ...

(...)

EB: (Dirigindo-se à aluna que colocou a questão) O que é que achas? Achas que é mesmo o sentido literal? O que achas? (...) Sacudir os pés... “lavo daqui as minhas mãos, como diz Pilatos” (...)

Aluna 9: ... então quando viu que eles não queriam saber e ainda se voltavam contra ele, em vez de ele ficar enervado com eles, por não o ouvirem, ele sacudia os pés e passava à frente... ia tentar pregar a outros...

EB: Exactamente... (...) Isso é o que ele poderia fazer, sacudir os pés... lavar daqui as mãos, mas não o fez...”

Situação IV

A Situação IV verificou-se aos 42 minutos da aula, no momento em que o professor perguntava aos alunos o significado da expressão do texto “mudou somente o púlpito e o auditório, mas não desistiu da doutrina”.

A propósito desta expressão, o mesmo aluno da situação anterior voltou a não perceber e perguntou ao professor, mais uma vez, se o pregador tinha literalmente mudado de púlpito e de auditório e se esse facto não podia ser encarado como uma atitude de cobardia. A professora tentou responder às perguntas do aluno.

Transcrição:

“EB: O que é que vocês entendem por isto: “mudou somente o púlpito e o auditório, mas não desistiu da doutrina”. Acham que ele mudou mesmo o púlpito e o auditório?

Aluno 19: Não, ele continua a pregar às mesmas pessoas.

EB: Exactamente. Ele continua a pregar às mesmas pessoas...

Aluno 19: Faz de conta que está a falar com as mesmas pessoas.

EB: Exactamente. (...) Cá está a metáfora. O plano alegórico e metafórico de que falámos... (...)

Aluna 9: Mas isso quer dizer que ele mudaria o auditório... o púlpito e o auditório era possível de ser mudado?

Alunos: Não...

EB: Não, ele não mudaria o púlpito e o auditório... ele continuaria a dirigir-se indirectamente aos mesmos ouvintes...

Aluno 21: Então, mas aqui, quando ele diz “Retirar-se-ia? Calar-se-ia? Dissimularia?”, isto não demonstra uma atitude de cobardia?

Aluna 4: Isso são as hipóteses que ele tinha...

EB: Exactamente. Como diz a aluna 4, isso são as hipóteses que ele tinha... (...) Ele mudou o auditório num plano metafórico. Ele não chegou mesmo a mudar o auditório!... Não foi pregar mesmo aos peixes!... Continuamos num plano metafórico. (...) Ele continua a dirigir-se aos homens... não pegou nas suas coisas e foi para outro lado...”

Situação V

Esta situação verificou-se aos 63 minutos da aula, no momento em que, após uma síntese oral das ideias do texto, o professor perguntou aos alunos se havia dúvidas.

Como resposta, um aluno, o mesmo que questionou o professor nas situações anteriores, perguntou se os peixes que ouviam Santo António não poderiam ser identificados aos homens que, de entre o auditório, efectivamente o ouviam.

O professor pareceu não ter percebido/aceitado a interpretação do aluno e continuou com a explicação do texto que tinha preparado antecipadamente.

Transcrição:

“EB: Restaram dúvidas relativamente ao exórdio? Há alguma coisa que queiram perguntar, ou que não tenham percebido?

Aluna 3: Ele quando fala nos peixes que reagem ao seu pregar, esses peixes ...é assim: ele depois fala da terra e da humanidade em geral, mas nem todos o vão rejeitar... Não será que quando ele fala em peixes são aqueles da humanidade que o irão escutar?

EB: Não... Quando ele fala nesta parte do exórdio, de facto, os peixes são os homens,... os ouvintes, mas mais para a frente tu vais ver quem é que ele vai louvar e quem é que ele vai criticar, porque depois cada peixe vai representar uma coisa... agora os peixes no geral eles representam os ouvintes, percebes?

Aluna 3: Os ouvintes... a terra. Mas ele, quando fala da terra, fala como se ninguém quisesse saber...

EB: Isso é uma estratégia... como a terra está corrupta, então ele fala na terra em termos gerais, como fala nos pregadores em termos gerais (...), mas, para a frente no sermão vocês vão-se aper-

ceber de quem são esses peixes em concreto e que tipo de ouvintes é que ele quer atingir, mas os peixes... os peixes são os ouvintes em geral, neste caso (...).”

4. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, o EB recorreu essencialmente ao questionário oral, dirigindo as perguntas à turma. Alguns alunos responderam espontaneamente, outros por solicitação do professor.

Para além disso, um aluno recorreu a perguntas formuladas ao professor, tendo em vista uma compreensão mais aprofundada do texto.

Durante o trabalho em torno da compreensão da leitura, procedeu-se à identificação oral das ideias principais do texto, tendo-se observado uma preocupação, por parte do professor e de alguns alunos, em construir inferências de modo a elucidar algumas ideias implícitas do texto.

No que se refere ao tipo de inferências produzido, estas foram sobretudo lógicas, a partir das ideias do texto.

Exemplo:

EB: São opções que ele poderia tomar, mas que não tomou.

Aluna 4: Logo à partida...

EB: Logo à partida, muito bem, Aluna 4. Logo à partida porquê?

Aluna 4: Porque ele queria conquistar o auditório...

Contudo, em alguns momentos, notou-se que houve recurso ao conhecimento prévio por parte dos alunos e por parte do professor:

Aluna 9: ... então quando viu que eles não queriam saber e ainda se voltavam contra ele, em vez de ele ficar enervado com eles, por não o ouvirem, ele sacudia os pés e passava à frente... ia tentar pregar a outros...

EB: (Dirigindo-se à aluna que colocou a questão) O que é que achas? Achas que é mesmo o sentido literal? O que achas? (...) Sacudir os pés... “lavo daqui as minhas mãos, como diz Pilatos” (...)

Sendo assim, as estratégias postas em prática pelo leitor foram efectuadas a partir do próprio texto, ou com a ajuda do professor, através das perguntas que ia fazendo e das explicações que ia fornecendo.

Apesar de o EB ter conduzido melhor os alunos para a construção de inferências, nem sempre os resultados obtidos foram os esperados. Notou-se que o EB revelou preocupação em ouvir os alunos, mas nem sempre soube aproveitar as intervenções destes para se fazer uma exploração mais aprofundada do texto.

Observou-se, igualmente, que, de situação para situação, houve alguma articulação, que foi sendo feita pelo professor, mas também por um aluno, através das perguntas que foi formulando.

Estagiário B

Aula nº 2

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EB

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 10 de Dezembro de 2008

1.5. Horário: 10h10 – 11h40

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado:

Magalhães, O. & Costa, F. (2004. *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade. Porto: Porto Editora

2. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificada na aula observada

Situação I

A primeira situação identificada ocorreu no início da aula, aquando da identificação das ideias principais expressas no primeiro parágrafo do terceiro capítulo do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira.

O EB formulou uma pergunta através da qual pretendia que os alunos construíssem inferências sobre os motivos pelos quais Padre António Vieira louvava primeiro as virtudes dos peixes e só depois mencionava os respectivos vícios.

A partir da resposta dada pelos alunos, poder-se-á concluir que estes construíram inferências tendo por base as ideias expressas no texto.

Transcrição:

“EB: “... dividirei peixes o vosso sermão em dois pontos”. Quais os pontos que ele diz?

Alunos: Dois pontos: louvar as virtudes e repreender os vícios.

EB: (repete) Por que é que ele louva primeiro as virtudes e só depois os vícios?

Aluna 4: Para manter o auditório. Se ele começasse a dizer os vícios, iam-se todos embora.

Aluno 14: E também para cativar o auditório.

EB: Exactamente. Para cativar o auditório... muito bem!”

Situação II

A Situação II ocorreu aos 19 minutos da aula, durante a correção da primeira pergunta de uma ficha de compreensão textual, que os alunos iam preenchendo à medida que ia sendo feita a leitura orientada a “*pari passu*” do terceiro capítulo do texto em estudo.

A partir das respostas dos alunos, o professor solicitou-lhes que explicassem de que modo é que os pregadores protegiam os ouvintes do mal. Uma aluna inferiu sobre o significado de *preservar* expresso no texto.

Por fim, o professor sintetizou as ideias referidas pelos alunos e relacionou-as com as expressões utilizadas no texto.

Transcrição:

“EB: Quais as razões que Padre António Vieira tem, então, para identificar os pregadores ao sal, aluna 24?

Aluna 24: []

EB: Alguém quer ajudar a vossa colega?

Aluno 11: São os pregadores que têm a função de louvar o bem e impedir a corrupção na terra.

Aluna 3: E proteger os ouvintes do mal.

EB: Como?

Aluna 3: É que preservar é protegê-los de que se corrompam.

EB: Exactamente. [] Os pregadores são o sal da terra, porque tal como o sal têm a função de preservar, como disse o aluno 11 e muito bem... manter os ouvintes na continuação da prática do bem e evitar a corrupção, como disse a vossa colega 3.”

Situação III

A Situação III aconteceu aos 25 minutos, quando o professor questionou os alunos sobre o valor do emprego do gerúndio. O professor começou por pedir aos alunos que relacionassem as formas verbais com os homens e com os peixes, mas acabou por ser o EB a retirar possíveis conclusões quanto à pertinência dessa associação.

Transcrição:

“EB: Sublinhem os verbos que, nesta passagem, se encontram no gerúndio.

[]

EB: Então quais os verbos que vocês encontraram?

Alunos: perseguindo, querendo lançar, escutando e acudindo.

EB: Quais os que são relacionados com os homens?

Alunos: perseguindo...

EB: (O professor vai construindo um esquema no quadro, que é apresentado no final desta transcrição).

Alunos: e querendo lançar...

EB: E quais os com os peixes?

Alunos: escutando e acudindo.

EB: Reparem nesses versos e digam-me o que é que vocês acham que querem eles dizer, neste contexto que acabámos de falar... em relação aos homens e aos peixes, sendo as virtudes dos peixes uma crítica aos homens [] O que é que os homens fazem? Perseguido... querendo lançar e os peixes escutando, acudindo... precisamente o contrário. Os peixes é que estão atentos como se realmente eles é que fossem as pessoas, não é? E os homens não... querendo lançar, não é? É que vê-se perfeitamente este contraste entre os peixes e os homens que Padre António Vieira quer criticar... os peixes nesta obediência, nesta quietação, nesta disciplina, ouvindo esta doutrina e os homens não... os homens precisamente ao contrário, daí a corrupção da terra, daí ele ir buscar esta metáfora dos peixes para criticar os homens, precisamente por eles não seguirem esta doutrina do bem.”

Esquema-síntese registado no quadro:

“Homens: perseguindo/querendo lançar”

“Peixes: escutando/acudindo”

} Contraste

Situação IV

A Situação IV verificou-se aos 30 minutos, no momento em que era explorado o significado de uma expressão textual e questionada a sua importância no texto.

O professor começou por formular perguntas, com vista a que os alunos inferissem sobre o significado de “os peixes irracionais se terem convertido em homens” e “os homens em feras”, mas, como os alunos tiveram alguma dificuldade em construir inferências, o professor acabou por o fazer sozinho.

Transcrição:

“EB: “... poderia cuidar que os peixes irracionais se tinham convertido em homens e os homens não em peixes, mas em feras”. Segundo estes termos que os qualificam, o que é que sugere isto?

Alunos: []

EB: Parecem-vos estes peixes, peixes, animais?

Alunos: []

EB: Temos aqui uma subversão: os peixes é que são os homens e os homens converteram-se em feras... temos aqui uma animalização do homem, o homem convertido em fera, obstinado, furioso... e os peixes é como se fossem os homens. Ele realça ainda isso como?... “ao homem deu Deus o uso da razão e não aos peixes, mas neste caso os homens tinham a razão sem o uso e os peixes o uso sem a razão”. Isto é agravado mais ainda com esta qualidade que Deus deu aos homens. Deulhes a razão, coisa que os peixes não tinham, e segundo Vieira parece que aqui os peixes é que tinham a razão é que se convertem em homens.”

Situação V

Esta situação ocorreu por volta dos 40 minutos da aula e esteve relacionada com a explicação do valor expressivo da repetição do advérbio de lugar “lá”, acompanhado pelo determinante possessivo “seus”.

O EB começou por perguntar aos alunos o significado dos vocábulos mencionados e foi-lhes dando “pistas” para os ajudar a construir inferências sobre a ideia de afastamento, relacionada com o facto de os peixes não se deixarem domesticar.

Transcrição:

“EB: “... os peixes lá se vivem, lá se mergulham nos seus pegos, lá se escondem nas suas grutas e não há nenhum tão grande que se fie no homem”... O que é que quer dizer aqui? O que é que vocês entendem por esta repetição? Porquê este “lá”? Ora os animais são serviçais, domésticos... e os peixes?

Aluna 9: Não se domam pelo homem.

EB: Não se domam pelo homem. Ora reparem nessa construção: “Lá se vivem ... nos seus”, “lá se mergulham... nos seus”, “lá se escondem... nos seus”. Esta construção... o que é que vocês entendem por isto... lá?

Aluno 14: É longe. Indica afastamento.

EB: Exactamente. Lá longe, dá ideia de afastamento... este advérbio de lugar. E depois estes determinantes possessivos “nos seus...”, bem afastados dá também a ideia de afastamento.”

Situação VI

Esta situação surgiu no momento em que era corrigida uma pergunta da ficha de trabalho, em que os alunos deviam explicar o significado da referência ao Dilúvio.

Como os alunos pareciam ter alguma dificuldade em chegar às conclusões, o professor foi formulando perguntas, para os ajudar a construir inferências.

Transcrição:

“EB: Então Padre António Vieira refere-se ao Dilúvio. Então, segundo a pergunta da ficha, qual é a simbologia do Dilúvio?

Aluna 3: É que, segundo o discurso de Padre António Vieira, o objectivo era livrar a terra do pecado.

EB: Se a terra estava corrupta... ora o objectivo era tentar evitar essa corrupção, não é verdade? Mas ele vai buscar esta passagem com um intuito... isto tem uma simbologia? Qual é que é ?

Aluna 3 : Ele vai salvar os que não eram corruptos...

EB: Porque estavam mais... afastados...

Alunos: ... dos homens.

EB: Isso quer dizer... que quanto mais afastados dos homens...

Aluno 14: ... menos pecados (risos)

Aluno 11: (Leu a sua resposta) Padre António Vieira refere-se ao Dilúvio para evidenciar que os animais convivem com o homem, por isso são domados e domesticados, enquanto que os peixes não foram sacrificados por Deus no Dilúvio, tendo sido a única espécie que se salvou, devido ao seu afastamento dos homens.”

3. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, o EB recorreu às seguintes estratégias:

- Questionário oral: formulou perguntas orais dirigidas à turma.
- Questionário escrito: recorreu a perguntas de uma ficha de compreensão textual para aprofundar alguns sentidos do texto.

Relativamente ao questionário oral, através das perguntas que ia fazendo aos alunos, tentou que estes apreendessem algumas ideias implícitas do texto, relacionadas com o sentido global, mas também com a explicação do valor expressivo de algumas passagens/vocábulos/categorias gramaticais.

O questionário escrito serviu também para levar os alunos a apreender algumas ideias implícitas do texto, nomeadamente relacionadas com a intencionalidade da associação dos pregadores ao sal e ainda sobre o significado da referência ao Dilúvio.

Apesar de este estagiário ter formulado questões para encaminhar os alunos para a construção de algumas inferências, nem sempre o conseguiu fazer com sucesso, pois os alunos tiveram dificuldade em chegar a alguns sentidos “escondidos” do texto. Muitas vezes, foi o estagiário que produziu as inferências. Logo, a aula ficou muito centrada nele próprio, impedindo os alunos de terem uma participação mais activa.

Para além disso, esta construção inferencial ocorreu em momentos pontuais da aula e houve pouca articulação entre as situações identificadas nas duas aulas observadas.

Categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos pressupondo a construção de inferências em compreensão na leitura na Fase

1

Grelha de análise de perguntas e respostas

(A partir das situações identificadas nas duas primeiras aulas observadas do Estagiário A)

Perguntas centradas no sentido literal do texto	Perguntas implicando a construção de inferências			Respostas nulas	Respostas centradas no sentido literal do texto	Respostas dadas pelos alunos ou pelo professor implicando a construção de inferências		
	Lógicas	Pragmáticas	Criativas			Lógicas	Pragmáticas	Criativas
P9: E as opções que ele nos apresenta? Ele refere Cristo...	P3: E neste sermão qual será o papel do sal? P5: E o sal, neste caso? P6: E quanto aos pregadores?	P1: O que significa normalmente o sal para vocês? P2: Nas vossas casas utilizam ou não utilizam o sal? Para quê? P4: Se eu estivesse a proferir o sermão, vocês seriam o quê?		R1 R3 R5		R6: As pessoas são demasiado egoístas para praticarem o bem. Praticam a corrupção. R7: Dá a ideia de hipocrisia, o que é que se há-de fazer com as pessoas.	R2: Para temperar alimentos. R2': Para conservar alimentos. R4: Os ouvintes. R9: É um sal que é insípido, não tem sabor... R9': Não sabe a sal...	
	Aqui na frase: "Em vez de servir Cristo servem os seus apetites."							
	P7: Então qual a ideia deste							

	<p>segundo parágrafo?</p> <p>P8: Qual o valor desta interrogativa: “Suposto pois (...) a esta terra?”</p> <p>P10: O problema da corrupção da terra pode ser da responsabilidade dos pregadores ou dos ouvintes. Explicita a responsabilidade de uns e dos outros.</p>					<p>R8: Se o sal não salga é porque a terra está corrupta...</p> <p>R10: A corrupção da terra é da responsabilidade dos pregadores e dos ouvintes, porque os pregadores têm o dever de a salvar ao pregar a palavra, enquanto outros, os ouvintes, têm o dever de serem salvos através da palavra, que deve ser escutada e respeitada.</p>		
P14: O que estão fazendo os dois?			P11: Escolhe a passagem do		R14: Estão a pregar.	R11: “Mudei somente o púlpito e	R11’: “O pregador falta à doutrina e	

<p>P17: Tentam guiar o público para qual caminho?</p> <p>P18: O fel para quê?</p> <p>P19: Levar aqueles que não querem crer... na palavra de quem?</p> <p>P20: E como será... o que é que acontece a quem não seguir o caminho de Deus?</p> <p>P21: E o coração, o coração...espanta o quê?</p>	<p>P12: E os índios são... (...) submissos e obedientes. Podem ser comparados a quem?</p> <p>P13: Há semelhanças e diferenças entre as duas imagens. Quais são as semelhanças?</p> <p>P15: E o público em ambos os casos?</p> <p>P16: O que é que os pregadores fazem?</p> <p>P24: Não se deixa salgar porquê? Aqui neste caso...</p>		<p>texto que mais te agradou e apresenta argumentos que justifiquem a tua escolha.</p>	<p>R16</p> <p>R20</p>	<p>R17: Para o bom.</p> <p>R18: Curar a cegueira.</p> <p>R19: De Deus.</p> <p>R21: Os demónios.</p>	<p><i>o auditório, mas não desisti da doutrina."</i> Escolhi esta passagem, pois acho que demonstra a perseverança de alguns pregadores em espalhar a doutrina.</p> <p>R12: Aos peixes.</p> <p>R13: A oração.</p> <p>R15: É submisso.</p> <p>R15': É diferente, mas tem as mesmas características.</p> <p>R24: Eles têm medo que Santo António diga as verdades.</p>	<p><i>ao exemplo, o que se há-de fazer? É lançá-lo fora como inútil para que seja pisado por todos.</i> Escolhi esta passagem, pois acho que é a medida que se deve tomar face à hipocrisia que está instalada, tanto na Igreja Católica, como na instituição que é o Governo.</p>	
--	--	--	--	-------------------------------------	---	---	--	--

<p>P22: Espanta o mal. [...] ou seja, alerta para o perigo de quê?</p> <p>P23: E aqui neste caso o sal está a salgar ou não?</p> <p>P26: E a rémora? A rémora tem o poder...?</p> <p>P27: É forte, ou seja, consegue o quê?</p> <p>P32: Qual é o objecto de pesca no mar?</p> <p>P33: E na terra?</p> <p>P34: Que podemos retirar daqui, dos objectos quer do mar, quer da terra...?</p>	<p>P25: “Ah, sim...mas não me lembrava, eu não vos prego a vós, prego aos peixes”. O que quer aqui dizer?</p> <p>P28: Santo António tenta-se assemelhar à rémora, porquê?</p> <p>P29: Fala aí de quatro naus. O que serão estas naus?</p> <p>P35: Porquê?</p>	<p>P30: A nau da cobiça e da soberba serão os bens...?</p> <p>P31: E a sensualidade?</p>			<p>R22: Das tentações.</p> <p>R23: Não se deixa salgar.</p> <p>R26: É forte.</p> <p>R27: Alterar o percurso de uma nau.</p> <p>R28: Para, com a sua palavra, conduzir os homens para o bom caminho.</p> <p>R32: É a cana.</p> <p>R33: As varas.</p> <p>R34: Existem mais na terra do que no mar.</p>	<p>R25: É para ele lembrar aos homens que...parece que Padre António Vieira estava chateado com eles, portanto, estava a relembrar-lhes que não falava para eles...</p> <p>R29: São tentações...</p> <p>R35: Porque os homens pescam mais no mar do que na terra.</p>	<p>R30: Bens materiais.</p> <p>R31: Os bens espirituais...a luxúria.</p>	
---	---	--	--	--	--	--	--	--

Legenda:

1- Encontram-se assinaladas a **Azul/Negrito** as respostas dadas pelo EB

Grelha de análise de perguntas e respostas

(A partir das situações identificadas nas duas primeiras aulas observadas do Estagiário B)

Perguntas centradas no sentido literal do texto	Perguntas implicando a construção de inferências			Ausência de resposta	Respostas centradas no sentido literal do texto	Respostas dadas pelos alunos ou pelo professor implicando a construção de inferências		
	Lógicas	Pragmáticas	Criativas			Lógicas	Pragmáticas	Criativas
	<p>P1: Com que intenção é que acham que Padre António Vieira escreveu o sermão com este conceito: “Vós sois o sal da terra”?</p> <p>P3: O efeito do sal é impedir a corrupção. Então e isso foi conseguido?</p> <p>P4: Isto leva-nos a crer o quê, então? Que a função dos...?</p> <p>P5: Se a função dos</p>	<p>P2: E o que é que o sal faz?</p>				<p>R1: Porque o sal serve para conservar... então os pregadores, ao dizer que eles são o sal, está a dizer para eles espalharem a palavra da fé e tentarem conservar o são.</p> <p>R3: Não. Se o efeito do sal tivesse sido conseguido, ele não estaria aqui a denunciar esta situação.</p> <p>R4: A função dos</p>	<p>R2: Evita a decomposição e a corrupção.</p>	

<p>P7: Então quais vos parecem ser as causas que levam ou o sal a não salgar ou a terra a não se deixar salgar? Está no texto...</p> <p>P8: E os ouvintes?</p>	<p>pregadores é a de sal e a da terra, a de ouvintes, e se há vários pregadores e a terra continua corrupta, por que é que será?</p> <p>P6: Há um paralelismo... Porque é que acham que ele utiliza estes paralelismos? Qual é a intenção?</p> <p>P9: O que é que vos parecem todas estas questões que ele aqui coloca?</p> <p>P10: Logo à partida, porquê?</p> <p>P11: (Aluno): Ó professora, aqui quando ele</p>				<p>R7: Os pregadores não pregam a doutrina, pregam-se a si próprios; dizem uma coisa e fazem outra.</p> <p>R8: Não se deixam salgar.</p> <p>R11: Neste caso, é mandar o auditório embora...</p> <p>R11': Isso quer dizer que ele ir-se-ia embora. Neste caso, é mudar de auditório, sacudiria a terra e mudaria o auditório.</p>	<p>pregadores não está a ser cumprida.</p> <p>R5: Ou o problema está no sal ou está na terra.</p> <p>R6: Porque a corrupção na terra tem mais do que uma razão não é só por uma ou só por outra.</p> <p>R6': Para tentar mudar o que estava errado.</p> <p>R6'': Para fazer raciocinar, chamar a atenção.</p> <p>R7': Acho que também fazem o que lhes apetece.</p> <p>R9: São opções que ele coloca.</p> <p>R9': Que não tomou logo à partida.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p><i>diz: “sacudiria o pó dos sapatos”, a que é que ele se está a referir? Ele quer dizer mesmo literalmente que ...)</i></p> <p>P12: O que é que achas? Achas que é mesmo o sentido literal? O que achas? “Sacudir os pés...”, “lavo daqui as minhas mãos, como diz Pilatos” ...</p> <p>P13: O que é que vocês entendem por isto: “mudou somente o púlpito e o auditório, mas não desistiu da doutrina”. Acham que ele mudou mesmo o púlpito e o auditório?</p>					<p>R9’: São opções que ele poderia tomar, mas que não tomou.</p> <p>R10: Porque ele queria conquistar o auditório...</p> <p>R11’: Não, claro, que não!</p> <p>R12: Então, quando viu que eles não queriam saber e ainda se voltavam contra ele, em vez de ele ficar enervado com eles, por não o ouvirem, ele sacudia os pés e passava à frente... ir tentar pregar a outros...</p> <p>R13: Não, ele continua a pregar às mesmas pessoas. Faz de conta que está a</p>	<p>R12’: Exactamente... (...) Isso é o que ele poderia fazer, sacudir os pés... lavar daqui as mãos, mas não o fez...”</p>	
--	---	--	--	--	--	--	---	--

	<p><i>P14: (Aluno): Mas isso quer dizer que ele mudaria o auditório... o púlpito e o auditório era possível de ser mudado?</i></p> <p><i>P15: (Aluno): Então, mas aqui, quando ele diz “Retirar-se-ia? Calar-se-ia? Dissimularia?”, isto não demonstra uma atitude de covardia?</i></p>					<p>falar com as mesmas pessoas.</p> <p>R14: Não, ele não mudaria o púlpito e o auditório... ele continuaria a dirigir-se indirectamente aos mesmos ouvintes...</p> <p>R15: Isso são as hipóteses que ele tinha...</p> <p>R15': Exactamente. Como diz o vosso colega, isso são as hipóteses que ele tinha... (...) Ele mudou o auditório num plano metafórico. Ele não chegou mesmo a mudar o auditório!... Não foi pregar mesmo aos peixes!... Continua-</p>		
--	---	--	--	--	--	---	--	--

<p>P18: “...dividirei peixes o vosso sermão em dois pontos”. Quais os pontos que ele diz?</p> <p>P22: Sublinhem os verbos que, nesta passagem, se encontram no gerúndio. Então quais os verbos que são relacionados com os homens?</p> <p>P23: E quais os com os peixes?</p>	<p><i>P16: (aluno): Ele quando fala nos peixes que reagem ao seu pregar, esses peixes ... é assim: ele depois fala da terra e da humanidade em geral, mas nem todos o vão rejeitar... Não será que quando ele fala em peixes são aqueles da humanidade que o irão escutar?</i></p>				<p>R18: Dois pontos: louvar as virtudes e repreender os vícios.</p> <p>R22: perseguindo... e querendo lançar...</p> <p>R23: escutando e acudindo</p>	<p>mos num plano metafórico. (...) Ele continua a dirigir-se aos homens... não pegou nas suas coisas e foi para outro lado...”</p> <p>R16: Não... Quando ele fala nesta parte do Exórdio, de facto, os peixes são os homens, ... os ouvintes, mas mais para a frente tu vais ver quem é que ele vai louvar e quem é que ele vai criticar, porque depois cada peixe vai representar uma coisa... agora os peixes no geral eles representam os ouvintes, percebes?</p>		
---	--	--	--	--	---	--	--	--

	<p><i>P17: (Aluno): Os ouvintes... a terra. Mas ele, quando fala da terra, fala como se ninguém quisesse saber (pergunta implícita)</i></p> <p>P19: Por que é que ele louva primeiro as virtudes e só depois os vícios?</p>					<p>R17: Isso é uma estratégia... como a terra está corrupta, então ele fala na terra em termos gerais, como fala nos pregadores em termos gerais (...), mas, para a frente no sermão vocês vão-se aperceber de quem são esses peixes em concreto e que tipo de ouvintes é que ele quer atingir, mas os peixes ... os peixes são os ouvintes em geral, neste caso (...).”</p> <p>R19: Para manter o auditório. Se ele comesse a dizer os</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

	<p>P20: Quais as razões que Padre António Vieira tem, então, para identificar os pregadores ao sal?</p> <p>P21: Como?</p> <p>P24: Reparem nesses versos e digam-me o que é que vocês acham que querem eles dizer, neste contexto que acabámos de falar... em relação aos homens e aos peixes, sendo as virtudes dos peixes uma crítica aos homens [] O que é que os homens fazem?</p> <p>P25: “poderia cuidar que os peixes irracionais se tinham convertido em homens e os homens não em peixes,</p>					<p>vícios, iam-se todos embora.</p> <p>R19’: E também para cativar o auditório.</p> <p>R20: São os pregadores que têm a função de louvar o bem e impedir a corrupção na terra.</p> <p>R20’: E proteger os ouvintes do mal.</p> <p>R21: É que preservar é protegê-los de que se corrompam.</p> <p>R24: Perseguido... querendo lançar e os peixes escutando, acudindo... precisamente o contrário. Os peixes é que estão atentos como se realmente eles é que fossem as pes-</p>	<p>R26: Temos aqui uma subversão: os peixes é que são os homens e os homens converteram-se em feras... temos aqui uma animalização do homem, o homem convertido em fera, obstinado, furioso... e os peixes é como se fossem os homens. Ele realça ainda isso como?... ”ao homem deu</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--	--

	<p>mas em feras”. Segundo estes termos que os qualificam, o que é que sugere isto?</p> <p>P26: Parecem-vos estes peixes, peixes, animais?</p> <p>P27: O que é que quer dizer aqui? O que é que vocês entendem por esta repetição? Porquê este “lá”? Ora os animais são serviçais, domésticos... e os peixes?</p> <p>P28: Ora reparem nessa construção: “Lá se vivem... nos seus”; “lá se mergulham... nos seus”; “lá se escondem... nos seus”. Esta construção... o que é</p>				<p>R27: Não se domam pelo homem.</p> <p>R28: É longe. Indica afastamento.</p>	<p>soas, não é? E os homens não... querendo lançar, não é? É que vê-se perfeitamente este contraste entre os peixes e os homens que Padre António Vieira quer criticar... os peixes nesta obediência, nesta quietação, nesta disciplina, ouvindo esta doutrina e os homens não... os homens precisamente ao contrário, daí a corrupção da terra, daí ele ir buscar esta metáfora dos peixes para criticar os homens, precisamente por eles não</p>	<p>Deus o uso da razão e não aos peixes, mas neste caso os homens tinham a razão sem o uso e os peixes o uso sem a razão”. Isto é agravado mais ainda com esta qualidade que Deus deu aos homens. Deu-lhes a razão, coisa que os peixes não tinham e segundo Vieira parece que aqui os peixes é que tinham a razão é que se convertem.</p> <p>R28’: Exactamente. Lá longe, dá ideia de afastamento... este advérbio de lugar. E depois estes deter-</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--	--

	<p>que vocês entendem por isto... lá?</p> <p>P30: Isso quer dizer... que quanto mais afastados dos homens...?</p>	<p>P29: Então, segundo a pergunta da ficha, qual é a simbologia do Dilúvio?</p>				<p>seguirem esta doutrina do bem.</p> <p>R29: É que segundo o discurso de Padre António Vieira o objectivo era livrar a terra do pecado.</p> <p>R29': Ele vai salvar os que não eram corruptos...</p> <p>R30: Menos pecados.</p>	<p>minantes possessivos “nos seus...”, bem afastados dos dá também a ideia de afastamento.”</p> <p>R30': Padre António Vieira refere-se ao Dilúvio para evidenciar que os animais convivem com o homem, por isso são domados e domesticados, enquanto que os peixes não foram sacrificados por Deus no Dilúvio, tendo sido a única espécie que se salvou, devido ao seu afastamento dos homens.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Legenda:

1- Encontram-se assinaladas a **Verde/Itálico** as perguntas formuladas por um aluno.

2-Encontram-se assinaladas a **Azul/Negrito** as respostas dadas pelo

Características dos estagiários observados, no que se refere à abordagem da inferência na compreensão em leitura - Fase 1 de observação de aulas (Aulas 1 e 2)

A partir da análise das situações de abordagem didáctica da construção de inferências em tarefas de compreensão na leitura identificadas nas aulas dos dois estagiários por nós observadas e tendo em conta as respostas dadas às entrevistas iniciais e os perfis traçados a partir destas, propomo-nos agora identificar as características do nosso público-alvo.

Professores	Pontos fortes	Pontos fracos
Estagiário A	<p>Revelou uma certa preocupação em fazer uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que favorecesse a construção de inferências.</p> <p>Recorreu à leitura orientada a “pari passu” como estratégia para explorar algumas ideias implícitas do texto.</p> <p>Numa das situações identificadas nas aulas observadas socorreu-se de uma actividade de pré-leitura para preparar os alunos para uma melhor apreensão das ideias veiculadas pelo texto e identificação das suas ideias principais.</p> <p>Recorreu ao questionário oral, formulando algumas perguntas direccionadas para uma compreensão mais aprofundada do texto em estudo, conduzindo à construção de inferências.</p> <p>Numa das situações identificadas nas aulas observadas, utilizou um questionário escrito, como veículo condutor para uma leitura inferencial de alguns aspectos do texto.</p>	<p>Apesar de o estagiário ter revelado uma certa preocupação relativamente à promoção da construção de inferências no âmbito da compreensão do texto, no decorrer das aulas observadas, foram poucas as situações em que professor e alunos conseguiram identificar as ideias implícitas do texto.</p> <p>A maioria das inferências que construiu com os alunos foram inferências lógicas, tendo por base as ideias do texto.</p> <p>Revelou muita dificuldade na formulação das perguntas e na sua orientação para o pretendido.</p> <p>A abordagem didáctica da compreensão das ideias veiculadas pelo texto e das suas ideias principais foi feita em função de expressões e frases, sem que se tivesse em conta o sentido global do mesmo.</p> <p>O questionário oral incidiu quase exclusivamente sobre a apreensão das ideias veiculadas pelo texto em estudo (normalmente recorrendo à paráfrase de segmentos textuais) e a identificação de recursos esti-</p>

		<p>lísticos ou em pedidos de confirmação de algumas observações que o professor ia fazendo.</p> <p>Demonstrou, igualmente, muita dificuldade na condução dos alunos para a construção de inferências.</p> <p>Em algumas situações não soube aproveitar os conhecimentos prévios evidenciados pelos alunos, para a construção de inferências.</p> <p>Não utilizou estratégias que activassem, junto dos alunos, outros conhecimentos prévios importantes para uma boa compreensão na leitura baseada na construção de inferências.</p> <p>Exceptuando uma actividade de pré-leitura, não recorreu a outras actividades complementares que ajudassem os alunos na construção de inferências.</p> <p>Do mesmo modo, não fez uso de actividades de pós-leitura que levassem os alunos a construir mais inferências e a produzir inferências criativas.</p> <p>Não fez a interligação entre os vários momentos/situações, de modo que a compreensão na leitura foi sendo trabalhada de forma pouco sistematizada.</p> <p>Não soube aproveitar as intervenções dos alunos para aprofundar a construção de inferências, indispensáveis à compreensão das ideias implícitas, abundantes neste texto.</p> <p>Não fez a apreciação de muitas respostas dos alunos, pelo que estes ficaram sem saber se as conclusões a que tinham chegado eram pertinentes ou não.</p>
--	--	--

		Não promoveu o diálogo aluno-professor e aluno-aluno, de modo a possibilitar uma construção conjunta dos múltiplos sentidos do texto.
Estagiário B	<p>Adoptou uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que promoveu a construção de inferências.</p> <p>Em situações pontuais, notou-se que houve recurso ao conhecimento prévio por parte dos alunos e do professor.</p> <p>Procurou articular entre si as situações em que promoveu a construção de inferências. Foi ajudado por um aluno, através das questões que este foi formulando.</p> <p>Procedeu à identificação das ideias principais do texto, com incidência pontual em elementos do texto que poderiam facilitar a apreensão das ideias veiculadas por este (palavras, expressões, frases).</p> <p>Recorreu à leitura orientada a “pari passu”, como estratégia para explorar o sentido do texto, nomeadamente as ideias implícitas.</p> <p>Recorreu ao questionário oral, formulando algumas perguntas direccionadas para uma compreensão mais aprofundada do texto em estudo.</p> <p>Numa das situações identificadas nas aulas observadas, utilizou um questionário escrito, como veículo condutor para uma leitura inferencial de alguns aspectos do texto.</p> <p>Preocupou-se em ouvir os alunos e, em alguns momentos, tentou partir das suas intervenções para construir algumas inferências.</p>	<p>Apesar de ter revelado preocupação com uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que favorecesse a construção de inferências, não o fez de um modo sistemático.</p> <p>No decorrer das aulas observadas, foram poucas as situações em que os alunos conseguiram identificar as ideias implícitas do texto em estudo, ou seja, construíram inferências.</p> <p>Quando tal aconteceu, foi quase sempre o professor a dar a resposta.</p> <p>A maioria das inferências que construiu com os alunos foram inferências lógicas, tendo por base as ideias do texto.</p> <p>Nem sempre soube aproveitar os conhecimentos prévios evidenciados pelos alunos para a construção de inferências.</p> <p>Não utilizou estratégias que activassem, junto dos alunos, outros conhecimentos prévios importantes para a construção de inferências.</p> <p>Teve dificuldade em formular perguntas que pudessem efectivamente conduzir os alunos à construção de inferências.</p> <p>O questionário oral incidiu quase exclusivamente sobre a apreensão das ideias veiculadas pelo texto em estudo (normalmente recorrendo à paráfrase de segmentos textuais) e a identificação de recursos esti-</p>

	<p>Tentou responder às perguntas dos alunos sobre algumas ideias implícitas do texto.</p>	<p>lísticos ou em pedidos de confirmação de algumas observações que o professor ia fazendo.</p> <p>Tentou partir das intervenções dos alunos para a construção de inferências sobre o texto mas, na maioria das vezes, não abriu caminho para se aprofundarem os sentidos que se iam construindo.</p> <p>Não promoveu o diálogo aluno-aluno, de modo a possibilitar uma participação mais activa dos alunos na construção do sentido do texto.</p> <p>Não desenvolveu junto dos alunos estratégias orientadoras para uma compreensão mais autónoma das ideias do texto.</p> <p>Exceptuando uma actividade de pré-leitura, não recorreu a outras actividades complementares que ajudassem os alunos na construção de inferências. Do mesmo modo, não fez uso de actividades de pós-leitura que levassem os alunos a construir mais inferências e a produzir inferências criativas.</p>
--	---	---

Estagiário A

Aula nº 3

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EB

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 23 de Março de 2009

1.5. Horário: 15h10 – 16h50

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado:

Magalhães, O. & Costa, F. (2004) *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade. Porto: Porto Editora

Obra de Leitura Integral:

Queirós, Eça (s.d.). *Os Maias*, Lisboa: Edições Livros do Brasil

2. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificada na aula observada

Situação I

A primeira situação identificada ocorreu aos 23 minutos da aula, depois da projecção de um filme (excerto de uma série brasileira, intitulada “Os Maias” (cf. PL3EA), mais especificamente aquando da correcção de uma ficha de trabalho relativa à visualização do filme.

O EA formulou perguntas, através das quais pretendia que os alunos deduzissem alguns significados simbólicos, a partir de certas passagens. Sendo assim, pediu aos alunos para, primeiramente, identificarem elementos que remetessem para a tragicidade e, em segundo lugar, que inferissem sobre o estado de espírito das personagens, observado através do seu comportamento.

Transcrição:

EA: Neste filme repararam em alguns indícios de tragicidade, ou não?

Aluno 18: O vento, a tempestade.

EA: E como é que estava o badalar do relógio?

Alunos: Batia mais forte.

EA: E o quadro de Maria Eduarda Runa? O que simbolizava ali o quadro da mãe?

Alunos: (?)

EA: Ele quando se suicida está a olhar pr'a quem?

Alunos: Para a mãe.

EA: Para a mãe. Porquê?

Aluno 14: Porque a mãe não o ajudou, não intercedeu por ele.

Aluno 18: A única paixão que ele tinha tido até ali foi a paixão pela mãe.

(...)

EA: Qual o estado de espírito de Pedro?

Aluno 18: Desesperado.

Aluna 9: Desequilibrado.

Aluna 3: Falta de coragem.

Aluno 21: Cobardia moral.

EB: E o pai? Como é que vocês consideraram o pai?

Aluna 3: Estava preocupado.

Aluno 14: Compreensivo.

EB: Estava compreensivo, porquê?

Alunos: Com tudo o que se passava.

Situação II

A Situação II ocorreu aos 37 minutos da aula, durante a compreensão das ideias globais de um excerto da obra (Excerto A: cf. PL3EA), relativo à caracterização de Pedro da Maia.

O EB formulou perguntas, no sentido de activar alguns conhecimentos prévios dos alunos, que permitissem compreender outros sentidos escondidos do texto, relativos ao carácter de Pedro da Maia.

Transcrição:

EA: Justifiquem-me aí o uso do diminutivo “o Pedrinho”, do nome próprio Pedro.

Aluno 18: Para mostrar que era pequenino.

Aluno 11: É um termo carinhoso.

Aluna 4: Era muito frágil, mimado.

EA: Mais?... Normalmente uma pessoa frágil é uma pessoa quê?

Alunos: (?)

EA: Ele enfrentava bem os problemas da vida?

Alunos: Não. Era frágil, fraco.

Situação III

A situação III aconteceu aos quarenta minutos, ainda durante a compreensão das ideias do primeiro excerto (Excerto A), e esteve relacionada com a explicação de uma passagem textual.

O professor formulou perguntas à turma, para saber qual a conotação subjacente aos “inimigos da alma” referidos por uma das personagens da obra (Padre Vasques). Para tal, apelou aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, e tentou que eles relembassem o conceito de pecado e os sete pecados mortais segundo a religião cristã. Procurou, igualmente, que os relacionassem com a actuação das personagens da obra.

Transcrição:

EA: (Leu) “- Quantos são os inimigos da alma?

E o pequeno, mais dormente lá ia murmurando:

- Três: Mundo, Diabo e Carne...”

O que representam aqui os inimigos da alma?

Aluna 9: O mundo representa as pessoas que são inimigas, as pessoas que têm maldade.

EA: Mais?

Aluno 11: Também há as tentações.

EA: E onde é que nós podíamos pôr aqui as tentações?

Aluno 3: Na carne.

EA: E o Diabo?

Aluno 14: É o pecado, o mal.

EA: O pecado, o mal. Alguém se lembra dos sete pecados?

Alunos: a gula, a ira, a cobiça, a preguiça e a luxúria.

EA: (O professor foi registando as respostas num esquema no quadro, em formato de tabela). E mais?

Alunos: A cobiça...

EA: A soberba e a avareza. [] Agora vejam se consegue encontrar as virtudes opostas. Agora a gula o que é?

Aluna 9: Abstinência.

EA: A temperança. E para a soberba?

Alunos: (?)

EA: A humildade. E para a avareza? O que é uma pessoa avarenta?

Aluna 4: É aquele que quer tudo para si, não dá nada aos outros.

EA: Então qual será o oposto da avareza?

Alunos: (?)

EA: A liberalidade. E para a ira?

Aluna 9: A bondade.

EA: A paciência. E para a inveja?

Alunos: (?)

EA: A caridade. E para a luxúria?

Aluna 9: A simplicidade.

EA: Não. A castidade. E para a preguiça... a diligência.

(...)

EA: E agora relacionem estes pecados com o Padre Vasques e Pedrinho. Para Padre Vasques?

Alunos: A gula, a preguiça, a luxúria, a soberba...

EA: Sim e Pedrinho?

Alunos: a preguiça...

Situação IV

A Situação IV verificou-se aos cinquenta minutos da aula, para explicar o significado do adjectivo “dormente”, utilizado em duas expressões textuais, caracterizadoras do estado de espírito das duas personagens da acção (Pedro da Maia e Padre Vasques).

Para tal, o EA formulou perguntas aos alunos, no sentido de caracterizarem o comportamento destas personagens face ao modelo de educação utilizado: educação romântica.

Transcrição:

EA: Quer relativamente ao Padre Vasques, quer a Pedro utiliza-se o adjectivo “dormente”. Quando diz aqui: “... - ouvia no quarto dos estudos a voz dormente do reverendo, perguntando:

- Quantos são os inimigos da alma?

E o pequeno, mais dormente, lá ia murmurando:

- Três: Mundo, Diabo e Carne...”

Aluna 4: Acho que eles já não têm interesse nenhum. O Padre já não tem interesse nenhum em estar a repetir sempre a mesma coisa, pois não é o primeiro aluno a quem ele está a ensinar isto, e Pedro acho que também não tem muito interesse em aprender o que lhe estão a ensinar.

EA: E o que é que revela aqui?

Aluno 11: Limitam-se a fazer uma memorização.

EA: Uma memorização. [] Mas este dormente leva a uma inércia, não? Eles parece que estão parados no tempo, ... uma inércia, uma passividade, parece que não querem evoluir.

Situação V

Esta situação ocorreu por volta dos cinquenta e quatro minutos da aula e esteve relacionada com a explicação do comportamento das personagens perante o modelo de educação ministrado.

Neste sentido, o EA formulou perguntas à turma sobre a actuação das personagens e sobre o sentido do vocábulo “sórdido” no contexto da passagem em análise. Como forma de ajudar os alunos, o professor lembrou com eles o significado usual do vocábulo e, através de algumas perguntas, procurou que inferissem sobre certas marcas do carácter da personagem, justificativas do seu comportamento.

Transcrição:

EA: Como é que Padre Vasques se comporta quando está a ensinar Pedrinho? Aluno 21.

Aluno 21: É severo com ele, é firme.

EA: Ora lê o parágrafo que começa: “Pobre Pedrinho...” Lê-o todo.

Aluno 21: (Leitura).

EA: Como é que se comporta o padre?

Alunos: (?)

EA: O que é que significa “sórdido”?

Alunos: (?)

EA: O que é uma pessoa sórdida?

Aluna 4: É uma pessoa grosseira.

EA: Mais?...

Aluna 3: Sem postura.

EA: Sem postura.

Aluno 18: Mal cheiroso, sujo.

EA: Então como é que ele se comporta? Este comportamento deve-se a quê?

Alunos: À gula.

EA: Então estes vocábulos depreciativos revelam uma certa...

Aluno 14: Fraqueza.

EA: Uma certa fraqueza da personagem.

Situação VI

Esta situação surgiu aos 58 minutos da aula, no momento em que o professor pedia aos alunos para explicarem uma expressão textual, presente no final do primeiro excerto (Excerto A).

Como forma de ajudar os alunos a deduzirem os sentidos implícitos no texto, o professor recorreu a uma situação do conhecimento geral e pediu-lhes para fazerem uma analogia com o assunto do texto.

Transcrição:

EA: “Acobardado nas sombras do bosque vivo”. Imaginemos que temos um vizinho que diz que ele parece uma flor de estufa. Vamos então comparar esta situação com a ida de Pedrinho ao exterior, ao bosque, com o pai. Que analogia podemos fazer?

Aluna 3: Ele tem medo das sombras, de tudo, estava sempre habituado a estar em casa, debaixo das saias da mamã. Por isso agarra-se ao pai.

EA: Então parece que ele tem sempre necessidade de estar com alguém. Precisa de quê?

Alunos: De protecção, de carinho.

Situação VII

Relativamente a esta situação, esta aconteceu aos sessenta e cinco minutos da aula, quando o professor procurava que os alunos caracterizassem Pedro da Maia, a partir do retrato feito pelo narrador e do comportamento da personagem (Excerto B) (cf. PL3EA).

Para além disso, o EA pediu aos alunos que inferissem sobre o impacto da educação na formação do carácter da personagem.

Transcrição:

EA: “O Pedrinho, no entanto, estava quase um homem.” O que quer dizer esta frase?

Aluno 14: Que, apesar de estar quase um homem, ainda era o Pedrinho.

EA: Sublinhem agora todas as expressões que remetem para a caracterização de Pedro.

(...)

EA: Pedro “ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maías.” Para que aspectos físicos e psicológicos nos remete esta oposição?

Aluno 14: A estatura.

EA: O aluno 14 disse a estatura. Era pequenino. Mais? [] Qual é a relação existente entre esta caracterização que nós fizemos e a sua educação? Em que é que ela contribuiu?

Aluno 11: Fisicamente, ele é mais fraco do que os Maías.

Aluno ? : Mas psicologicamente não é equilibrado.

EA: Não é equilibrado, ou seja, ele não consegue enfrentar os problemas da vida. [] Quando faleceu a mãe, se ainda estão recordados, como foram os momentos a seguir?

Aluna 3: Angustiantes.

EA: Angustiantes. E quando saía, ia onde?

Alunos: Visitar a campa da mãe.

Situação VIII

Esta situação ocorreu aos 73 minutos da aula, ainda relativamente à compreensão do Excerto B.

O professor formulou perguntas à turma, com vista a que os alunos inferissem sobre o significado de algumas expressões/passagens textuais.

Recorreu também a um esquema síntese das ideias principais no quadro, relativas à caracterização de Pedro da Maia.

Deste modo, começou por perguntar aos alunos o significado da comparação de Pedro da Maia a um “belo árabe” e apelou aos conhecimentos prévios dos alunos, no sentido de apresentarem algumas características relacionadas com a civilização árabe.

Posteriormente, fez perguntas à turma relativamente ao carácter da personagem, de modo a conduzir os alunos ao conceito de que esse carácter foi fruto da educação romântica que teve e do ambiente em que viveu.

Transcrição:

EA: “...dois olhos maravilhosos e irresistíveis, (...) faziam-no assemelhar-se a um belo árabe”. Normalmente, os olhos dos árabes ... como é que são?

Alunos: (?)

EA: Tudo o que é árabe, como é que é?

Aluno 18: Mistério.

EA: Mistério, mais?...

Aluno 11: Um ar exótico.

EA: Um ar exótico. E estes olhos “maravilhosos e irresistíveis”?

Alunos: (?)

EA: Por exemplo, diz aí: esses olhos estavam “sempre prontos a humedecer-se”. O que é que isto define relativamente ao carácter da personagem?

Alunos: É um fraco, pouco decidido, mimado...

EA: Uma pessoa que tem medo. Diz-se que “um homem não chora”. Normalmente que características estão associadas aos homens?

Alunos: Fortes, destemidos, valentes...

Aluna 3: Protectores.

EA: Mais?... Neste caso de estes olhos estarem sempre a humedecer-se?

Aluno 18: Chorava.

Aluno 11: Era sensível.

EA: Sensível. E agora nesta frase: “Desenvolvera-se, lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros.”?

Aluna 4: É como se ele estivesse intelectualmente morto.

EA: (repete) Porquê?

Aluna 4: Não se interessa por nada.

EA: Normalmente as crianças interessam-se por estas coisas ou não?

Aluno 19: Não é um miúdo normal.

Aluna 9: As crianças são mais vivas.

EA: Então, neste caso o que é que Pedro revela face a estas coisas?

Aluno (?): Não fazia nada na vida, apatia.

EA: Parece uma inércia não? Uma inutilidade, não tem o gosto por aprender? [] E agora vocês têm aí uma caracterização do seu dia a dia. O que é que ele fazia no seu dia a dia?

Alunos: (?)

EA: Como eram os seus passeios a cavalo?

Aluna 16: Sempre com o criado atrás.

EA: Mas como? Eram passeios a cavalo quê?

Alunos: Lentos.

EA: Lentos. [] O que é que vocês podem retirar de todas estas frases da caracterização de Pedro?

Alunos: (?)

EA: Como é que ele era? Era curioso ...? Como é que ele era?

Alunos: (?)

EA: E nestas palavras “mudo, murcho, amarelo, com olheiras fundas e já velho”?

Aluno 14: Não fala.

EA: E por que motivo é que ele andava murcho?

Alunos: Sem vida.

Aluna 3: Ele não tinha nada para fazer que o interessasse!

EA: Normalmente a mãe...mas porquê esta cor amarela?

Aluno 18: Não tinha actividade física.

EA: Normalmente uma pessoa que é amarela está sempre onde?

Alunos: Em casa.

EA: Ou seja, estava habituado à inércia. [] Esta paixão pela mãe, como é que vocês a consideram?

Aluno 14: Doente.

Aluna 4: Obcecada.

Aluno 10: Exagerada.

EA: Sim. Isto é mais uma característica da personagem.[] Por exemplo, a mãe faleceu e ...ele conseguiu ultrapassar?

Alunos: Não.

EA: Vamos transpor para os animais. Normalmente quando já são adultos?

Alunos: Não precisam da mãe.

EA: Não precisam da mãe, porquê?

Aluna 4: Têm de ser auto-suficientes, autónomos.

EA: Por exemplo, a andorinha só sai do ninho quando?

Alunos: Quando consegue voar.

EA: Imaginemos que Pedro era um pássaro...Conseguia voar sozinho?

Alunos: Não.

EA: Porquê?

Alunos: Não consegue fazer nada sozinho.

EA: Ou seja, nós só conseguimos ter alguma autonomia quando?

Aluna 9: Quando nos conseguimos desenrascar sozinhos. Ele é um menino da mamã.

3. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, EA recorreu às seguintes estratégias:

- Actividade de pré-leitura: projecção de um excerto de um filme. O EA formulou perguntas acerca do filme, tentando que os alunos inferissem sobre o comportamento das personagens e alguns elementos de tragicidade aí presentes.
- Questionário oral: formulou perguntas orais dirigidas aos alunos, de modo a construir alguns sentidos inferenciais sobre o texto. Através do questionário oral, tentou que os alunos, a partir do seu conhecimento prévio e do raciocínio lógico-dedutivo, inferissem alguns sentidos escondidos do texto.
- O EA recorreu também ao uso do quadro, onde construiu um esquema, a partir do qual os alunos foram retirando conclusões, com vista a uma melhor compreensão das ideias do texto.
- resumo oral das ideias principais de certas passagens do texto.
- resolução de fichas de trabalho, que continham perguntas direccionadas para a construção de inferências. Contudo, estas fichas foram resolvidas pelos alunos, mas não foram corrigidas nestas aulas, pelo que não se pôde avaliar se os alunos foram capazes de construir inferências.

A actividade de pré-leitura serviu para preparar os alunos para o estudo do excerto, nomeadamente no sentido de se activarem junto dos alunos alguns conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto.

O *brainstorming*, esquema elaborado no quadro em conjunto com os alunos, permitiu, num primeiro momento, identificar palavras e ideias-chave e, num segundo momento, inferir alguns sentidos implícitos e relacioná-los com outras ideias do texto e da obra. Através desta estratégia, os alunos recorreram aos seus conhecimentos prévios, e interligaram-nos com as ideias apreendidas aquando da actividade de pré-leitura.

Através do questionário oral, o professor foi construindo com os alunos inferências a partir do texto e foi apelando aos seus conhecimentos prévios, como meio possibilitador de aceder a outros sentidos do texto.

Nesta aula, o professor formulou mais perguntas que encaminharam os alunos para a construção de inferências, e já o conseguiu fazer com algum sucesso. Os alunos, apesar de nem sempre terem conseguido chegar aos sentidos “ocultos” do texto, já demonstraram mais facilidade na construção de inferências e já recorreram com alguma frequência aos seus conhecimentos prévios para explicar determinadas passagens textuais.

Para além disso, como o professor formulou mais perguntas, a aula centrou-se mais nos alunos e menos no professor, o que não tinha acontecido nas duas aulas anteriores.

Ainda a assinalar que, nesta aula, ocorreram mais situações em que se construíram inferências com os alunos, do que nas duas aulas precedentes, e as situações já não foram meramente pontuais, mas prolongaram-se por momentos mais longos da aula, ou seja, notou-se uma maior tentativa de conduzir os alunos à construção de inferências, a partir da compreensão de passagens textuais. Houve também já alguma articulação entre os vários momentos da aula em que ocorreu a construção de inferências, mas o texto continuou, na maior parte das vezes, a não ser encarado como um todo.

Quanto à formulação das perguntas, notou-se que o estagiário demonstrou maior cuidado, procurando direccioná-las para o pretendido, mas nem sempre o conseguiu fazer com sucesso (Exemplo: *Tudo o que é árabe, como é que é?* Ou *Eram passeios a cavalo quê?*). Sendo assim, muitas vezes os alunos não eram capazes de compreender o objectivo da pergunta formulada pelo EA (Exemplo: *O que é que vocês podem retirar de todas estas frases da caracterização de Pedro?*). Em outros momentos, o EA não formulava perguntas ou as perguntas estavam implícitas em frases inacabadas, cabendo aos alunos, apenas, completá-las (Exemplo: *Mais?...* ou *Então estes vocábulos depreciativos revelam uma certa...*).

Estagiário B

Aula nº 3

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EB

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 23 de Março de 2009

1.5. Horário: 11h55 – 13h25

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado:

Magalhães, O. & Costa, F. (2004) *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade. Porto: Porto Editora

Obra de Leitura Integral:

Queirós, José Maria Eça (s.d.). *Os Maias*. Lisboa: Edições Livros do Brasil

2. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificadas na aula observada

Situação I

A primeira situação identificada ocorreu logo no início da aula, a partir da projecção em PowerPoint de duas imagens, uma representando a deusa Ceres e outra, a deusa Juno.

O EB formulou perguntas, através das quais pretendia que os alunos construíssem inferências sobre as características destas deusas, relacionadas com o ideal de beleza da mulher clássica. Com esta actividade de pré-leitura, o EB pretendia preparar os alunos para a leitura do excerto de *Os Maias* em que se procedia à caracterização de Maria Monforte.

Transcrição:

EB: Então vamos começar pela imagem de uma deusa. Não sei se vocês a conhecem? (...) Esta é a deusa Ceres. (...) A deusa Ceres é a deusa da agricultura, dos cereais, da natureza... Olhem lá para ela e reparem no que traz vestido, na postura... o que vos parece que ela representa?

Alunos: []

EB: Que elementos é que ela traz com ela? O que é que representam?

Alunos: Traz frutos.

Aluno 12: representam as colheitas.

EB: os frutos, as colheitas

Alunos: a fertilidade.

EB: A fertilidade... muito bem! E aliada à fertilidade, a fecundidade... E em termos de beleza?

Alunos: Riso, brincadeira (Aluno 10: não se nota muito..., mas tem a sua beleza...)

EB: E que tipo de beleza representa? Como é que está vestida?

Aluno A: Veste de branco, representa a pureza...

Aluno 12: Representa a fertilidade...

EB: E este plano em relação à cidade... o que vos parece isso?

Alunos: Está num plano superior.

EB: E esta deusa? Conhecem esta deusa?

Alunos: []

EB: Já ouviram falar em Juno, ou Hera para os gregos?

Alunos: []

EB: Não? Era a mulher de Zeus. É a deusa das mulheres. Ela está num plano superior... Como é que ela está representada? Como é que ela está vestida?

Alunos: [] risos (Aluno 10: Parece uma rapariga bastante jeitosa)

EB: Bastante jeitosa!... O que é que vos parece, o que é que transmite? As vestes caídas...

Aluno 10: Poder.

EB: Poder. Exactamente. Mais...

Alunos: []

EB: Esta deusa é representada sempre de pé, como possuidora de grande beleza. Ela também representa, para além da fecundidade, do casamento... para além da mulher... ela avisa quando há maus presságios, maus augúrios. Estas duas deusas, tanto Ceres como Juno, se vocês tivessem que as representar segundo um tipo de beleza, qual seria? Que época... ou que corrente literária costuma representar este tipo de beleza, estas deusas?

Aluno 6: O Classicismo.

EB: O Classicismo.

EB: Como é que são caracterizadas as mulheres segundo o Classicismo? Aluno 5?

EB: Aluno 6, queres ajudar?

Alunos: []

EB: Como é que caracterizam uma mulher clássica?

Alunos: []

EB: Como é que caracterizam essa beleza? Alguém sabe? Alguém quer ajudar?

Alunos: []

EB: Elas são representadas como mulheres de grande beleza, mas superiores... de grande beleza, mas distantes [] Bom, nós vamos continuar a tratar disto nos textos que eu vos vou distribuir sobre "Os Maias", sobre este ideal de beleza... Vocês vão poder encontrar todas estas características destas deusas nestes excertos de "Os Maias". Tenham isto em atenção, porque vocês vão poder comparar todas estas características... retirar daí alguma simbologia... vão reparar que muitas vezes as personagens são comparadas a essas deusas.

Situação II

A Situação II ocorreu aos quinze minutos da aula, durante a compreensão das ideias globais de um excerto da obra (Excerto I), relativo à caracterização de Maria Monforte.

O professor começou por questionar os alunos sobre as características físicas desta personagem, relacionadas com o retrato da mulher divinizada e, a partir das respostas dos alunos, foi formulando novas perguntas, a fim de os levar a inferir as características psicológicas dessa personagem, a partir de passagens do texto.

Para além disso, foi construindo um esquema no quadro com os alunos, em que eram apresentados os exemplos do texto e, a partir dele, formulou perguntas para que os alunos inferissem alguns sentidos implícitos.

Os alunos relacionaram esta caracterização com o ideal de beleza clássica e com as imagens apresentadas pelo professor no início da aula. Nesta sequência, o professor pediu aos alunos para relacionarem esta descrição com outra feita em aulas anteriores. Os alunos inferiram que se tratava de Vénus Citereia, representada através da estátua presente no jardim do Ramalhete.

Para além disso, o EB formulou perguntas, no sentido de activar alguns conhecimentos prévios dos alunos que permitissem compreender outros sentidos escondidos do texto.

Transcrição:

EB: Aluno 17, podes fazer uma síntese deste primeiro excerto? De que é que fala aqui?

Alunos: []

EB: Já vimos que é Pedro quando vê Maria Monforte... que mais é que podemos ver neste primeiro excerto?

Aluna 2: Ela é comparada a uma deusa.

EB: Sob a visão de quem?

Aluna 2: De Pedro.

EB: Muito bem. Sob a visão de Pedro e ela é comparada a uma deusa. E que mais é que podemos encontrar para além disso, neste excerto?

Aluno 10: O pai. Também aparece o pai.

EB: O pai. Vejam lá que termos é que caracterizam aqui Maria Monforte, segundo a visão de Pedro?

Aluno 10: Loura.

EB: Loura, sim... qual é a passagem do texto?

Aluno 10: “Uma senhora loura”; “cabelos louros, de um louro fulvo”.

EB: (vai registando no quadro, construindo um brainstorming)

Aluno 6: “Testa curta e clássica”

EB: Mais?

Aluna 2: “Olhos maravilhosos”.

EB: Passem para o vosso caderno, tá bem?

Alunos: “pálida a carnação de mármore”.

Aluna 3: “Perfil grave de estátua”

EB: Mais?

Aluna 19: “O modelado nobre dos ombros e dos braços”.

EB: Vocês conseguem todos ver o esquema que está aqui no quadro?...Aí para trás?

Alunos: Sim.

EB: O que nos sugere esta descrição?

Aluno 10: É parecida com a das deusas que estavam ali, nas imagens.

EB: Parecida com as deusas que estavam ali. Em que sentido? Quais são as expressões que te levam a dizer isso?

Aluno 10: O “perfil grave de estátua”.

Aluna 19: “A testa curta e clássica”

Aluna 2: O “modelado nobre dos ombros e dos braços”.

EB: E o que mais vos sugere toda esta descrição de Maria Monforte vista pelos olhos de Pedro?

Alunos: []

EB: (Releu as expressões).

Aluno 12: É a mulher perfeita.

EB: “Os olhos maravilhosos iluminavam-na toda”, não vos sugere nada? Esta descrição dela, enquanto deusa... perfeita, como já aqui referiram... em termos de sensações, o que é que provocam? Os “olhos iluminavam-na toda”...

Aluno 10: Celestial.

EB: Celestial... Temos aqui luz, não?

Aluno 12: Uma auréola, uma aura...

EB: Uma aura à volta dela... Muito Bem! ... O que é que aqui vos faz lembrar, vos remete para a cor, por exemplo?

Aluno 10: O cabelo louro.

Aluno 6: “pálida a carnação de mármore”, branca.

EB: A cor branca. Os olhos que a iluminavam, como reflectindo luz, essa tal aura de que falaram... mas também temos aqui uma certa forma, não é? Em termos de corpo e da estatura desta mulher... Onde é que podemos ver isso ali?

Alunos: O modelado nobre dos ombros.

EB: O perfil grave de estátua... tudo isto representa luz, cor, forma, nesta mulher Maria Monforte, que é vista realmente como uma deusa. [] Qual é... o que é que vos parece ter sido, em toda esta descrição, aquilo que apaixonou Pedro?

Aluno 10: Os olhos.

EB: Os olhos... E onde é que no texto temos isso representado?

Aluna 2: “Os olhos maravilhosos iluminavam-na toda” e logo no início “uma troca de olhares fatal”.

EB: Exactamente, “uma troca de olhares fatal”. O que é que os olhos representam?

Aluna 4: O espelho da alma.

Aluno 10: O reflexo interior.

EB: Exactamente, os olhos podem ser vistos como o espelho da alma. Então temos aqui... segundo esta descrição... o que é que nós vemos de Maria? Se os olhos são o espelho da alma, se temos toda esta descrição dela...?

Aluno ? : Ela é bonita.

EB: Ela é bonita... aí é que está o cerne da questão. Ela é muito bonita, mas é por fora... vamos lá a ver se por dentro também corresponde ou não... isso veremos na restante leitura do excerto e da obra que vocês já devem ter lido, ou pelo menos esta parte da intriga secundária. [] Os olhos como espelho da alma de Maria... e que mais é que vos parece que terá atraído Pedro?

Aluna 2: O corpo, o perfil...

EB: O perfil, ou seja, o exterior dela, não é? ... a beleza exterior. O que é que vos sugere esse perfil grave de estátua? Grave...

Alunos: []

EB: Vemos que há uma aproximação entre ela e Pedro... uma troca de olhares fatal.

Aluno 10: Triste, melancólica.

Aluna 2: Séria, determinada.

EB: Séria, determinada. O que é que vos parece essa comparação com o mármore: “pálida a carnção de mármore”. Qual é o valor do mármore?

Aluno 10: O mármore é das campas.

Aluna 2: Fria.

EB: Fria... e que mais?

Alunos: []

EB: Há uma aproximação entre ela e Pedro, mas depois, devido a essa comparação, ao mármore, ao perfil grave, podemos ver uma certa frieza da parte dela, não é? Que mais características é que podemos ver, para além dessa frieza?

Alunos: []

EB: Para que é que isto remete quando uma pessoa é fria?

Aluna 2: Distante.

Aluno 19: Fechada.

EB: Distante, fechada...

Aluna 3: Dura.

EB: Dura... Isto não vos faz lembrar nenhuma caracterização feita na obra, no jardim do Ramalhe-te?

Aluno 10 e aluna 3: A Vénus.

EB: A Vénus Citereia. Assemelha-se de certa forma à Vénus Citereia. Também a Vénus Citereia, descrita nesse jardim, era de mármore... Isto é uma imagem da Vénus Citereia. ... O que é que vocês acham desta descrição de Maria Monforte comparada com a Vénus Citereia?

Alunos: []

EB: O que é que acham em relação a isto?

Aluno?: Também é de mármore, fria, distante...

EB: de mármore, fria, distante... mas também sensual, ... não vês uma certa sensualidade?

Situação III

A Situação III aconteceu aos vinte e oito minutos, quando, ainda relativamente à exploração do primeiro excerto textual, o professor questionou os alunos sobre a caracterização do pai de Maria Monforte em comparação com a da filha.

Para tal, o EB formulou perguntas sobre o valor dos adjectivos que caracterizavam o “papá Monforte”; sobre o significado das cores predominantes em cada caracterização e ainda relativamente à intencionalidade subjacente à caracterização dessas personagens.

Transcrição:

EB: Bom, dizia eu no início que aparecia uma comparação... uma descrição dela com o pai. Como é descrito aqui o pai de Maria Monforte?

Alunos: Velho, baixote, reforçado, de barba grisalha, face tisonada. (...)

EB: [] Estes adjectivos, comparados com a caracterização de Maria Monforte, o que é que vos sugerem?

Alunos: []

EB: Maria Monforte ... já vimos que sugere luz, cor, forma ... e o Papá Monforte?

Alunos: O oposto dela.

EB: O oposto dela. Se ela tem cores claras, associadas a ela, uma luminosidade de deusa, essa aura de que falava o aluno 10 logo no início, o pai é o contrário: é o escuro, tisonado, barba grisalha, não é? [] Qual é a conotação que vocês podem encontrar aí, entre a cor branca o louro dos cabelos dela e o escuro do pai? Por que é que acham que o narrador utilizou aqui esta comparação?

Aluna 2: Para nos mostrar como Pedro vê os dois e para realçar a beleza da filha... parece que o pai vai mais disfarçado.

EB: Para realçar a beleza de Maria Monforte ao lado do pai, que chega a parecer até ridículo... sempre muito encostado... e vemos aqui: “entrou arrastando a perna” e vão ver no excerto seguinte que ela não, ela entra arrastando a sua “cauda de corte”. Vejam a diferença. Ela arrasta uma cauda de corte e ele vai a arrastar a perna.

Aluno?: Então... ele é coxo!

Situação IV

A Situação IV verificou-se aos trinta e sete minutos, no momento em que se procedia à compreensão de um segundo excerto (Excerto II) relativo à caracterização de Maria Monforte, desta feita apresentada sob o ponto de vista de outra personagem: Alencar.

O EB perguntou aos alunos qual o valor da associação de dois vocábulos (“magnífica criatura”), tendo estes inferido que o primeiro vocábulo remetia para a beleza extraordinária e “criatura” para um plano inferior.

Transcrição:

EB: Quem é que caracteriza agora Maria Monforte? Continua a ser ainda a visão de Pedro?

Alunos: Não. É o narrador.

EB: É o narrador? Vamos ver se é o narrador...

Alunos: Não. É o pai.

Aluno 12: Não. É Alencar.

EB: É Alencar. Muito bem. Temos novamente uma focalização interna, desta feita vista pelos olhos de Alencar. E segundo Alencar como é que é, então, Maria Monforte?

Aluna 23: É uma magnífica criatura, com passo de deusa.

EB: (repete) Qual é o valor disto: magnífica criatura, tendo em conta o que já vimos até aqui? Estes dois vocábulos juntos...

Aluno 6: Então magnífica remete para a sua extraordinária beleza, num plano superior e criatura ... para um plano mais... inferior.

Situação V

Esta situação ocorreu por volta dos quarenta e seis minutos da aula e esteve relacionada com a caracterização de Maria Monforte, na continuação da compreensão do segundo excerto textual.

Neste momento, o estagiário questionava os alunos sobre as características divinizadas desta “mulher deusa” presentes no texto. Foi fazendo perguntas aos alunos, para os levar a construir inferências sobre alguns aspectos desta personagem: a sua beleza física, o seu carácter e comportamento, as sensações que transmitia (luminosidade, luxo, requinte), o plano superior em que era posicionada.

Transcrição:

EB: Quais então aí as qualidades que apontam para essa mulher deusa de que estamos aqui a falar e assim vista pelos olhos de Pedro? E, neste último caso, de Alencar... se tivéssemos que fazer essa descrição, quais vos parecem ser as qualidades que apontam para essa mulher deusa?

Aluno 6: A beleza exterior.

EB: A beleza exterior... Ela não é vista num plano objectivo, não é vista pela sociedade...

Aluno 10: A sua superioridade em relação ao pai.

EB: A sua superioridade... lá está... um plano superior, como Juno, por exemplo. Então quais os excertos que vocês identificariam como exemplificativos dessa mulher deusa?

Aluno 12: "O ideal de beleza da Renascença"

Aluna 2: "passo de deusa".

Aluno 6: "auréola".

EB: A "auréola"... Qual o sentido conotativo desta palavra?

Aluno 10: envolvida em pureza.

Aluno 12: celestial.

EB: Muito bem... celestial... lá está a tal mulher divina, dum plano superior. Que tipo de sensações é que causam então em nós esta auréola, esta mulher magnífica?

Alunos: []

EB: Quando vocês lêem isto, que tipo de sensações vos sugere?

Aluna 2: São sensações visuais.

EB: São sensações visuais. Porquê? Onde é que tu vês no texto essas sensações?

Aluna 2: "claridade loira".

EB: A claridade loira... estes tons quentes, não é? E ao mesmo tempo alguma coisa de resplandecente, com o brilho das jóias... O que é que significa isto em relação à personagem? Resplandecente de jóias?...

Aluna 2: Significa que se preocupa com a imagem.

Aluno 7: É rica.

EB: É rica... há um certo luxo, não é? [] Isto é a visão de Alencar, assim como é a visão da sociedade... é uma primeira visão, objectiva. O pai, em contraste, já vimos, é muito mais sombrio. Depois, neste último parágrafo, nós temos aqui um outro ponto de vista. No primeiro excerto tínhamos Maria sob o ponto de vista de quem?

Alunos: De Pedro.

EB: De Pedro. Entretanto temos Maria sob o ponto de vista de...?

Alunos: Alencar.

EB: Alencar. E, no último parágrafo, surge um outro ponto de vista acerca de Maria.

Alunos: Dos criados.

EB: Dos criados. O que é que nós podemos ver, então, nessa caracterização de Maria feita pelos criados?

Aluno 10: Maria era superior ao seu pai.

EB: (repete) Só?

Aluna 2: Ela tinha muito mais luxo.

Aluno 12: Lia novelas.

EB: Lia novelas. Isso de ler novelas, o que é que representa, ou o que é que nos pode dizer acerca da personagem?

Aluno 6: Era romântica.

EB: Era romântica. Lia novelas, naquela altura os chamados romances de folhetim. O que é que isto nos pode dizer relativamente à personagem, ao que nós já sabemos que vai acontecer, não é, pois já lemos todos aqui a obra, não já?

Aluno 12: A educação que vai dar a Carlos...

EB: A educação que vai dar a Carlos ou a Maria Eduarda?

Aluno 10: A Maria Eduarda, porque a Carlos não vai dar nenhuma.

EB: A Maria Eduarda... podemos ver a partir daqui, ao ler esses romances, não podemos ver a vida dela, depois mais tarde enquanto adulta?

Aluno 6: Depois foge com o italiano.

EB: Ouçam a vossa colega.

Aluna 4: O gosto pela fantasia, pelo sonho...

EB: Também sonha ter uma vida cheia de...

Aluna 4: Anda sempre à procura do príncipe encantado e quando não se sente satisfeita com o marido foge com o italiano...

EB: Com Tancredo.

Aluna 4: Inventou uma fantasia, guiou-se por ela.

EB: Inventou uma fantasia, ou seja, isto revela a educação que ela teve, que se vai reflectir na forma de ela agir mais tarde... o que vai acontecer mais tarde... ela, no fundo, é uma mulher apaixonada à procura do príncipe encantado... uma mulher também romântica, não é?

Situação VI

Esta situação surgiu aos cinquenta e quatro minutos da aula, no momento em que o professor questionava os alunos sobre a compreensão das ideias presentes no Excerto III.

Neste momento, o estagiário pretendia que os alunos fizessem inferências relativas à personalidade de Maria Monforte e à importância da hereditariedade na concepção naturalista da personagem.

Para tal, foi formulando perguntas dirigidas à turma, no sentido de identificarem marcas negativas na caracterização da personagem, que remetessem para essa hereditariedade, e de inferirem sobre o significado de tais características.

Transcrição:

EB: Então o que vos sugere esta passagem relativamente à personalidade de Maria Monforte?

Aluno 10: As mulheres tinham inveja dela.

EB: Porquê?

Aluna 4: Ela era muito bela.

EB: Ela era muito bela, mas há aqui qualquer coisa que...

Aluna 2: O facto de o pai ser negreiro, faz com que ela seja mal vista pela sociedade.

EB: Mal vista pela sociedade, pelo que começaram a chamá-la de...

Alunos: Negrreira.

EB: Negrreira. O que é que vos parece que denota este cognome que lhe vinha do pai... negreiro?

Em relação à personagem e ao que sabemos dela?

Aluno 10: É negativa. Vai retirar aquela imagem de luminosidade dela.

Aluna 2: A luz desaparece.

Aluno 10: Aquela imagem de brilho dela...

EB: Pois. Ela é uma mulher muito bonita, mas tem o seu senão, não é? Não há bela sem senão...

EB: “E a filha - perguntou Pedro, que o escutara, sério e pálido.” Quem vos parece que pronunciou estas palavras?

Alunos: Pedro.

EB: Pedro. Mas aqui não é muito explícito o narrador, ao dizer que é Pedro, pois não?

Alunos: Não.

Aluno 10: Mas a seguir vê-se, o Alencar a dizer: “Isso meu Pedro”.

EB: Pois. Exactamente. Bem, vocês já ouviram falar em discurso indirecto livre?

EB: E quando ele diz aqui “tinha beleza assassina: a beldade de Ticiano era filha de negreiro”. Qual a conotação deste assassino, deste sangue, de negreiro? Já vimos que Juno era a deusa superior, era a deusa das deusas das deusas, de certa forma denunciava as deusas más... Afinal essa Juno tinha sangue assassino. O que é que isto nos faz já intuir?

Aluno 6: O lado negativo(?). A tragédia.

EB: A tragédia. Sim, mas que conotação tem este sangue?

Aluno (?): Negativo. Já vinha do pai.

Aluno 6: Era hereditário.

EB: Então comparada ao pai, podemos ver que este sangue assassino já lhe corre, de certa forma, nas veias. E sabendo depois o que vem a acontecer a Pedro, não é? Para nós que já lemos... mais ainda.

Situação VII

Esta situação ocorreu aos sessenta minutos da aula e esteve relacionada com a continuação da caracterização de Maria Monforte, após a leitura de um novo excerto textual (Excerto IV).

Neste momento, o estagiário questionava os alunos sobre as sensações visuais que estavam presentes na caracterização da personagem e respectivo significado conotativo. Para além disso, pediu aos alunos para estabelecerem um paralelo entre a descrição de Maria Monforte e a do seu pai. Neste sentido, formulou perguntas que os levassem a construir inferências sobre a importância da caracterização contrastiva de uma e de outro.

Transcrição:

EB: (...) Voltam-nos a surgir novamente algumas sensações. Aluna 3, que tipo de sensações?

Aluna 3: Sensações visuais.

EB: Temos aqui representadas várias cores, não?

Aluno 10: Cores quentes.

EB: Quais as cores quentes?

Aluno 10: O amarelo. O sol, o loiro dos cabelos, ... é tudo amarelo...

Aluna 2: Tons de seara...

EB: Temos cores quentes ligadas à personagem. Então o que podemos ver a partir destes tons quentes, amarelos, tons de seara, a cor de trigo? O que é que nos sugere tudo isto em relação à personagem?

Aluna 2: Se ela era fria, usava cores quentes para contrastar.

Aluno 10: Porque o que ela era não correspondia ao que as pessoas pensavam ao olhar para ela.

EB: Então por um lado nós vemos nela cores quentes, uma certa sensualidade, uma certa paixão, e não esse lado frio, insensível... não é? O que ela era por fora, já começámos a ver que não corresponde integralmente ao que ela era por dentro. E em relação ao pai, novamente, o que é que nos mostra aqui?

Aluna 2: Sempre escondido.

Aluno 10: É uma sombra.

EB: “Sempre escondido num canto negro”. O que é que podemos ver aqui em relação a este canto negro?

Aluno 10: O pai é mesmo como uma sombra dela. Ela a luz... e ele...

EB: Isso. Ela é a luz e o pai é a sombra. E como era conhecido o pai?

Alunos: Como o negreiro.

EB: Como o negreiro. Podemos ver aqui essa conotação: “no canto negro da frisa” (...) E novamente temos Maria Monforte novamente comparada com o quê?

Alunos: Com uma deusa.

EB: Onde é que podes ver isso no texto?

Alunos: “A sua atitude de deusa insensível”

EB: Aqui já temos explícita essa insensibilidade de Maria Monforte.

(definição de ebúrnea)

EB: Clara, de marfim...E qual o valor aqui de ebúrnea?

Aluno 10: O bem.

Aluna 2: A luz.

Aluno 10: O luxo, a riqueza.

Situação VIII

Esta situação aconteceu aos sessenta e cinco minutos da aula, quando o professor perguntava aos alunos o significado conotativo de alguns vocábulos e de uma frase do texto (último parágrafo do Excerto IV).

Para tal, o professor apelou para os conhecimentos prévios dos alunos e formulou perguntas sobre o significado e indícios de tragédia daí decorrentes.

Transcrição:

EB: “Dois olhos azuis e profundos”. Qual vos parece ser o valor deste adjectivo: profundos?

Aluna 4: Misteriosos.

EB: Se pensarmos assim, na nossa realidade, a que é que nós podemos ligar este adjetivo profundo?

Aluno 10: Ao mar.

EB: (que não ouviu a resposta do alunos) Não vos faz lembrar mais nada?

Alunos: Que é romântica.

EB: Romântica. E azuis e profundos... não vos recorda nada?

Aluno 10: O mar... eu já tinha dito professora.

EB: O mar. Muito bem. De certa forma também frio... Quanto mais profundo... mais frio. E este advérbio? Gravemente e muito tempo? O que é que podemos denotar daqui?

Aluna 2: O modo como eles se fixam.

EB: O que é que isto nos leva a prever sobre o que vai acontecer?

Alunos: A tragicidade, a tragédia que vai acontecer.

EB: “Alencar correu ao Marrare, de braços no ar, a berrar a novidade.” O que é que vos sugere isto? Aluno 15, que expressividade é que tu vês nesta frase?

Aluno 15: A gritar, aquele amor, todo romântico.

EB: Isso. A carga romântica que se pode ver à volta de Pedro e Maria Monforte.

Situação IX

Esta situação ocorreu aos setenta e oito minutos da aula, no momento da exploração do Excerto VI, em que Afonso vê pela primeira vez Maria Monforte, na companhia de seu filho Pedro da Maia.

O professor formulou perguntas, para que os alunos construíssem inferências sobre outros aspectos da caracterização de Maria Monforte, sobretudo relacionados com uma dupla faceta da personagem.

Para além disso, tentou que relacionassem esta caracterização com os acontecimentos da intriga secundária e que, tendo em conta a leitura da obra, identificassem alguns elementos indicadores de tragicidade e explicassem a sua presença no excerto em estudo.

Deste modo, através do questionário oral, pediu aos alunos para explicarem o valor conotativo de algumas expressões textuais; identificarem o significado das sensações sugeridas na descrição da personagem e do ambiente e relacionarem as conclusões a que chegaram com o retrato que foi sendo construído ao longo da aula.

Transcrição:

EB: Temos aqui mais uma descrição de Maria Monforte. O que é que vos sugere esta descrição de Maria Monforte, aqui, novamente?

Alunos: (?)

EB: Podem-me dizer quais as expressões, onde ela surge caracterizada no texto, por exemplo?

Alunos: “os olhos de um azul sombrio”, “o vestido cor-de-rosa”, “a sombrinha escarlate”.

(O professor vai registando as expressões no quadro.)

EB: Então o que é que vos sugere tudo isto? O vestido cor-de-rosa, o azul sombrio, a sombrinha escarlate...?

Aluno 1: Sensações.

EB: Que sensações?

Alunos: Visuais.

EB: Visuais... sim. Para além de continuarmos com vários tons, ela agora também continua com os tons quentes de que tu falaste, aluno 10, no início?

Aluno 10: Sim. Cor-de-rosa, escarlate.

EB: Sim, também continua com cores quentes. O que é que denotam esses tons?

Aluno 10: Paixão.

EB: E em contraste temos também outros tons...

Alunos: O verde das ramas (ver texto), o azul sombrio, o branco.

EB: Então, se, por um lado, temos cores quentes, por outro, temos tons frios. De um lado, temos paixão, a sensualidade e o amor, do outro, a frieza, a tal insensibilidade de Maria, nesses tons mais frios. [] Ela surge-nos novamente iluminada e, mais uma vez, comparam-na a uma deusa “com uma face grave e pura como um mármore grego”. Esta comparação novamente com o mármore grego... O que é que já falámos aqui em relação a isso? Qual a simbologia deste mármore?

Aluna 2: Ela é fria.

EB: Sim, essa frieza, essa insensibilidade... que nos remete também para essa cultura clássica, não é? [] “Iluminada pelos olhos de um azul sombrio”. O que é que acham desta frase? Iluminada e uns olhos de um azul sombrio?

Aluno ? : É uma antítese.

EB: E que conotação vocês retiram desta antítese?

Aluna 2: É a aparência e o que realmente ela é.

EB: A aparência e o que ela realmente é. Iluminada por fora, mas depois começamos a ver que por dentro esse azul é sombrio, não é? E já vimos hoje que os olhos são o espelho da alma. Então já podemos concluir que estes olhos iluminados escondem algo de sombrio, de escondido na personagem. [] “E mais atrás encolhia-se o Monforte”. Mais uma vez o papá Monforte, sempre, também ele escondido, na sombra, como já vimos. [] “E o caminho verde e fresco...” Que sensações desperta este caminho?

Aluno 17: Leveza.

Aluna 3: E frescura.

EB: Leveza, sim, frescura. Uma dupla adjetivação para descrever esse caminho. Então, se no início o caminho é verde e fresco, por onde passou a “caleche”, no final já diz: “o verde triste das ramas”. Então como é que podemos ver aqui a natureza já no final?

Aluna 2: Começa a prever o que vai acontecer.

EB: Começa a prever a tragédia. Então esta natureza é uma natureza...?

Aluna 3: É uma personificação.

EB: Uma personificação dessa natureza que, também ela, se sente triste. E porquê? Disseste que ela era um indício de tragicidade, então onde é que podemos ver um exemplo mais notório disso?

Aluna 2: “como uma larga mancha de sangue”.

EB: Exactamente. Esta comparação, em que a sombrinha escarlata parece envolvê-lo como uma larga mancha de sangue. Qual é o valor expressivo então desta comparação?

Aluno 10: Pedro estava-se a envolver demasiado com Maria Monforte.

EB: E isso vai levá-lo a...?

Alunos: Ao suicídio.

EB: Exactamente. Nós aqui já podemos ver aqui esse caminhar, essa mulher maravilhosa, bonita por fora, mas que vem a ser feia por dentro.

3. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, o EB recorreu às seguintes estratégias:

- Uma actividade de pré-leitura: projecção em PowerPoint de duas imagens, representando uma a deusa Ceres e outra, a deusa Juno. A partir dessas imagens, fez perguntas aos alunos, com o intuito de os levar descreverem as imagens e construírem inferências sobre alguns aspectos relativos à caracterização de uma das personagens centrais do texto: Maria Monforte. Esta actividade de pré-leitura serviu, assim, para preparar os alunos para o estudo do excerto,

nomeadamente no sentido de estes activarem alguns conhecimentos prévios importantes para a sua compreensão.

- Construção, em conjunto com os alunos, de um esquema no quadro. Fez perguntas aos alunos, a partir do esquema, para os levar a construir outros sentidos relacionados com o texto em estudo, com as imagens apresentadas no início da aula e com excertos textuais estudados em aulas anteriores. O esquema, elaborado em conjunto com os alunos, permitiu, num primeiro momento, identificar palavras e ideias-chave e, num segundo momento, inferir alguns sentidos implícitos e relacioná-los com outras ideias do texto e da obra. Através desta estratégia, os alunos recorreram aos seus conhecimentos prévios e interligaram-nos com as ideias apreendidas aquando da actividade de pré-leitura.

- Questionário oral: formulou perguntas orais dirigidas à turma. Alguns alunos participaram espontaneamente na aula. Através deste questionário oral, o EB procurou que os alunos construíssem inferências relativas à caracterização das personagens e à sua representatividade na obra, a partir de frases, expressões e passagens do texto. Assim, estes procederam à construção do retrato das personagens (Maria Monforte e o seu pai) e das relações de contraste e semelhança que se estabeleciam entre elas e entre elas e o espaço envolvente. Mais uma vez, as perguntas formuladas pelo estagiário levaram os alunos a activar conhecimentos prévios importantes.

Estagiário A

Aula nº 4

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EB

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 20 de Abril de 2009

1.5. Horário: 15h10 – 16h40

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado:

Magalhães, O. & Costa, F. (2004) *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade. Porto: Porto Editora

Obra de Leitura Integral:

Queirós, Eça (s.d.). *Os Maias*, Lisboa: Edições Livros do Brasil

2. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificada na aula observada

Situação I

A primeira situação identificada ocorreu logo aos catorze minutos, aquando da leitura e compreensão do Excerto A de “Os Maias”, relativo à caracterização de Carlos da Maia, e esteve relacionada com o significado da frase “E parece-se com o pai. (...) Mas há-de ser muito mais homem”.

O professor formulou perguntas, com o objectivo que os alunos inferissem o significado conotativo implícito quer na primeira, quer na segunda frase.

Transcrição:

EA: “Mas há-de ser muito mais homem”. Esta expressão com esta conjugação perifrástica, o que quer dizer?

Aluno 19: Quer dizer que há-de ser muito mais forte, muito mais rijo que o pai. O pai era muito reservado...

EA: Ou seja, para enfrentar o quê?

Aluno 19: Para enfrentar a vida.

EA: Porquê?

Aluno 19: Porque o pai fugia aos problemas e acabou por fugir suicidando-se, não conseguindo enfrentar os problemas.

Situação II

A Situação II ocorreu aos vinte minutos da aula, aquando da explicação do significado conotativo do vocábulo “embevecido”, presente no segundo excerto textual, relativo à caracterização de Carlos da Maia em criança e à educação que teve.

O estagiário formulou perguntas à turma, com vista a que identificassem a reacção de Afonso face ao comportamento do neto e deduzissem sentidos implícitos.

Transcrição:

EA: “Embevecido”, o que quererá dizer aqui este vocábulo?

Alunos: Orgulhoso.

EA: Sim...

Alunos: Contente.

EA: Diz aluno 10!

Aluno 10: Babado.

EA: E como é que ele se lhe refere aqui “Está uma linda criança, faz gosto”?

Aluno 19: Tem orgulho.

EA: “E parece-se com o pai (...) os mesmos olhos”. Como é que eram os olhos do pai.

Aluno 11: Olhos negros.

EA: Normalmente os olhos significam...são o quê?

Alunos: O espelho da alma.

EA: E como é que eram os Maiais...como é que são Os Maiais... os sentimentos que transmitem esses olhos? Por exemplo Pedro da Maia...

Aluna 4: É sensível, é susceptível ao amor.

EA: Ou seja, o amor de Pedro é um amor?... [] à Romeu...logo ao primeiro olhar.

Aluno 14: Ele ficou logo apaixonado por ela, mas ela não sentia o amor tão intensamente como ele.

EA: Ou seja, é um amor quê?

Alunos: Platónico.

EA: “É são, é rijo, mas há-de ser muito mais homem.” Relacionem “é são, é rijo”, com “há-de ser muito mais homem”.

Aluno 22: É capaz de ser mais corajoso.

EA: Como é que era caracterizado Pedro da Maia?

Alunos: Frágil, fraco.

Aluno 11: E tinha medo de tudo e mais alguma coisa. Era cobarde.

EA: E Afonso? Como é que ele está quando fala de Carlos?

Alunos: Está orgulhoso.

EA: E quando fala de Pedro?

Aluno 14: Sente tristeza.

Situação III

A Situação III aconteceu aos vinte e sete minutos, e esteve relacionada com a explicação de uma passagem textual (Excerto C) em que se descreve a forma como Carlos da Maia é educado e a reacção de Vilaça face a este tipo de educação.

Para tal, o professor recorreu aos conhecimentos prévios dos alunos relativos à forma como se educam os animais, com vista a que estes inferissem o significado implícito na frase “educado com uma vara de ferro” e identificassem e caracterizassem os dois modelos de educação presentes na obra: educação “à inglesa” e educação tradicional, “à portuguesa”.

Transcrição:

EA: Este advérbio de quantidade “muito grave, muito sério”, está proferido com que intenção?

Aluno 11: Ele está preocupado.

EA: Preocupado com o quê?

Aluna 4: Tem medo, porque acha que aquela educação é muito rígida para uma criança.

EA: E Vilaça conheceu ou não conheceu o seu pai?

Aluna 4: Mas o pai era completamente o oposto.

EA: O oposto... E quando ele diz: “coitadinho dele”. Reparem bem no diminutivo. Ele está com pena de quem?

Alunos: De Carlos.

EA: Mas podemos ver aqui a visão de uma sociedade romântica, ou não?!

Alunos: (?)

EA: Como é que eram os românticos?

Aluno 11: Deixavam-se guiar pelos sentimentos.

EA: E Carlos e Afonso da Maia?

Alunos: Pela razão.

EA: Porquê esta oposição entre os sentimentos e a razão?

Aluno 11: Para fazer uma crítica.

EA: Uma crítica, sim... Se ele for educado pelos sentimentos, qual será o seu fim?

Aluna 3: Igual ao do pai.

EA: Igual ao do pai, ou seja...?

Alunos: A morte.

EA: E se for guiado pela razão?

Aluna 4: Enfrentará os problemas e consegue passar para o outro lado, ficar imune aos problemas.

EA: E aqui nesta frase: “educado como uma vara de ferro”. Temos aqui que figura de estilo?

Alunos: Uma comparação.

EA: Normalmente, utilizamos uma vara de ferro com que sentido?

Aluno 14: Castigar.

EA: Normalmente utilizamos uma vara de ferro para educar quem?

Aluno 14: Os animais.

EA: Os animais... ou seja, que educação aqui podemos ter implícita?

Aluna 3: Rigorosa.

Aluna 4: Severa.

EA: Rigorosa, severa... (leu: “ainda não tinha a criança cinco anos, já dormia num quarto só, sem lamparina”). Normalmente as crianças têm medo de quê?

Alunos: Do escuro.

EA: E como é que nós podemos fazer com que elas ultrapassem esse medo?

Alunos: Com a nossa presença, com a luz acesa...

EA: Então e neste caso? O que é que Afonso resolve fazer ao neto?

Aluna 4: Prepará-lo, fazer com que ele perca o medo.

EA: E qual é o intuito disso?

Aluno 10: Deixar de ter medo, fazer-se forte.

Aluna 3: Fazer com que ele aja com a razão e não seja como o seu pai, pois Pedro não conseguia.

EA: (leu: “E todas as manhãs zás! Para dentro de uma tina de água fria, às vezes a gear lá fora!”) E agora?

Aluna 3: Enquanto com Pedro, a mãe evitava que ele se molhasse, que ele andasse à chuva, agora é ao contrário, para ele ser mais forte, mais robusto.

EA: Para ele ser mais forte, mais robusto...

Aluna 4: Ele tinha que fazer muito exercício físico.

EA: “E outras barbaridades!”... Aluno 21, este vocábulo, o que poderemos dizer?

Aluno 20: Para além de o atirarem para dentro de uma tina de água fria, também...pronto...era severo.

EA: Estas “barbaridades”...que sinónimo aqui poderíamos colocar?

Aluno 22: Loucuras.

Aluno 19: Abusos.

Aluno 11: Atrocidades.

Aluno 18: Castigos.

EA: Mais?...

Aluno 11: Crueldades, exageros.

EA: (leu: “Se não se soubesse a grande paixão do avô pela criança, havia de se dizer que a queria morta! (...) Mas não, parece que era sistema inglês.”)

(...)

EA: Este sistema inglês, como é que pode ser caracterizado, aluno 19?

Aluno 19: Muito severo, tenta educar as crianças com uma disciplina muito rigorosa... também é cruel, tenta inculcar-lhe normas.

EA: “ (...) deixava-o correr, molhar-se, trepar às árvores, apanhar soalheiras como um filho de um caseiro”...

Aluna 19: Era normal.

EA: Era normal...

Aluna 3: Ele aprendia com os próprios erros.

EA: E o pai, não aprendeu com os próprios erros, porquê?

Alunos: Não o deixavam! A mãe estava sempre a protegê-lo.

EA: E porquê “como um filho de um caseiro”?

Aluno 18: Ele era nobre. Os filhos dos caseiros é que andavam lá por fora, os nobres eram protegidos, costumavam ficar em casa.

EA: “E depois um rigor com as comidas: só a certas horas e certas coisas!”?

Aluno 19: Estava tudo muito bem planeado.

Situação IV

A Situação IV verificou-se aos cinquenta minutos da aula, no momento em que o professor tentava que os alunos explicassem as frases: “Mas faça-me o favor de não se gabar das suas façanhas, porque um bom cavaleiro deve ser modesto...” e “O bom Vilaça, no entanto, dando estalinhos aos dedos”.

O professor formulou perguntas, no sentido de os alunos deduzirem qual o significado subjacente às regras de educação presentes na primeira frase e ao estado de nervosismo de Vilaça, na segunda.

Transcrição:

EA: “Mas faça-me o favor de não se gabar das suas façanhas, porque um bom cavaleiro deve ser modesto...”. O que podemos dizer desta fala de Afonso?

Aluna 4: Está a adverti-lo. É uma correcção.

EA: Mas o que é que ele quer que o neto seja?

Alunos: Modesto.

Aluno 19: Humilde.

EA: Modesto, porquê?

Aluno 19: Porque um verdadeiro cavaleiro não se deve comportar assim, não deve exhibir-se assim.

EA: Não deve comportar-se assim... Quem é que deve elogiar as nossas virtudes?

Alunos: As outras pessoas.

EA: (leu) “O bom Vilaça, no entanto, dando estalinhos aos dedos”. Estes estalinhos aos dedos... Como é que se encontra Vilaça?

Aluno 18: Pensativo.

Aluno 22: Nervoso.

EA: Porquê?

Aluno 11: Porque não era isso que ele queria ouvir.

Situação V

Esta situação ocorreu por volta dos cinquenta e quatro minutos da aula e esteve relacionada com a caracterização do comportamento do abade, à mesa, durante a refeição.

Para que os alunos deduzissem que o abade não estava a ser educado ao escolher “no molho rico os bons pedaços de ave”, o EA recorreu aos conhecimentos quotidianos dos alunos relacionados com as regras de educação à mesa.

Transcrição:

EA: (leu) “Vilaça, Vilaça! – repetiu o abade de braço no ar e com um sorriso de santa malícia”... porquê o emprego desta “santa malícia”?

Aluno 18: É uma antítese.

EA: É uma antítese, mas o que quer dizer aqui?

Aluno 11: Era com ar irónico.

Aluna 3: É como se o estivesse a provocar.

EA: (leu) “Não deve falar em latim aqui ao nosso nobre amigo...” Quem é este nobre amigo?

Alunos: É Afonso.

EA: E o uso das reticências que vêm a seguir? (leu) “Não admite, acha que é antigo. Ele antigo é...” Qual será a opinião que o abade tem aqui, sobre o latim?

Aluno 11: É importante, mas ... pode viver sem isso.

Aluno 18: É impensável ensiná-lo a Carlos, pois ele prefere as outras actividades.

EA: (leu) “- Ora sirva-se desse fricassé, ande abade - disse Afonso - que eu sei que é o seu fraco, e deixe lá o latim... / O abade obedeceu com deleite; e escolhendo no molho rico os bons pedaços de ave...”. O que é que significa “com deleite”?

Aluna 4: Com prazer.

EA: Porquê com prazer?

Aluno 19: Porque gostava de comer, gostava do molho.

EA: Normalmente quando nós somos convidados numa casa não devemos, por norma de educação... o que é que não devemos fazer?

Aluno 22: Servirmo-nos assim como ele fez!

EA: Por exemplo... Afonso não concorda com o tipo de educação, o que é que faz?

Aluna 4: Tenta suavizar o discurso.

EA: Tenta suavizá-lo. Para quê? Com que intuito?

Aluno 19: Mudar o tema da conversa.

EA: O abade escolheu “Uns bons pedaços de ave”. Ele não escolheu uns pedaços quaisquer... E como é que ele fala. Ele fala no mesmo tom de voz que Afonso da Maia?

Alunos: Não.

EA: Então?

Aluno 14: Agora, ele fala num tom mais simpático, murmurando.

EA: Murmurando, porquê?

Aluno 19: Porque era uma observação...

Aluno 14: Porque Afonso não queria que ele falasse.

EA: E o abade não queria ser indelicado, mas também queria dar a sua opinião.

Situação VI

Esta situação surgiu aos sessenta e cinco minutos da aula, no momento em que o professor tentava que os alunos inferissem sobre a diferença entre a educação de Pedro da Maia e a de Carlos.

O professor formulou perguntas, com o objectivo que os alunos inferissem sobre a forma como Pedro da Maia encarava a natureza e o modo como o seu filho interage com ela.

Para além disso, lembrou o desinteresse de Pedro pela memorização da cartilha e pediu aos alunos que estabelecessem um confronto com a aprendizagem de Carlos.

Transcrição:

EA: (leu) “ - Deve-se começar pelo latinzinho, deve-se começar por lá... É a base; é a basezinha!”.

Aluno 10, o que queria dizer o abade?

Aluno 10: (?)

EA: Vou dar uma ajuda aluno 10. Quando Pedro está com Padre Vasquez, como é que ele aprende o latim, ou seja, de que modo?

Aluno 10: Lentamente, memoriza.

EA: É a memorização. E aqui? Achas que o latim deve ser a base da educação de Carlos?

Aluno 10: Não.

EA: Quem é o responsável pela educação de Carlos?

Alunos: Brown.

EA: Brown. E como é esta educação?

Aluno 14: Preocupa-se com o físico. “Primeiro força, músculo”. O latim era mais tarde.

EA: Aluna 12, porquê o latim mais tarde? A que é que nós temos que dar primazia?

Aluna 12: Às actividades físicas.

EA: Qual é o lema aqui utilizado?

Aluno 14: “Mente sã em corpo sã.”

EA: Ou seja, temos que preparar o corpo e só depois a mente.(...)

(Leu) “O latim era um luxo de erudito”. Aqui, “luxo de erudito”, aluno 20, para o que é que pode remeter?

Aluno 20: Para a universidade, ...

EA: Normalmente quem é que estuda latim?

Aluno 20: O clero, os padres.

EA: Brown diz que o latim só se devia aprender mais tarde...ou seja, era para gente...

Aluno 11: De idade, crescida.

(...)

EA: (leu) “deixando-o ao mesmo tempo sem saber o que é a chuva que o molha, como se faz o pão que come, e todas as outras coisas do Universo em que vive...”. Se Carlos aprendesse latim, o que é que acontecia?

Aluno 22: Deixava de conhecer as coisas da vida.

EA: O pai quando vai passear com Pedro, como é que lhe aparece a floresta a ele?

Alunos: Assustadora.

EA: Mas o abade vai tentando fazer prevalecer a sua... a sua opinião. (leu) “Arriscou timidamente o abade”. E aqui este “timidamente”, o que nos pode dizer?

Aluno 19: Ele já se estava a aperceber...

Aluno 14: Que ele está com medo de Afonso.

EA: Está com medo de Afonso. Agora vamos ver a fala de Brown. Aluna 13 lê!

Aluna 13: (leu)

EA: Aluna 3, o que quer dizer aqui esta fala de Brown?

Aluna 3: Então ele acha que primeiro se deve desenvolver o físico e só depois a mente, pois isso vai trazer saúde.

EA: (leu) “A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande...”. Este “gente grande”?

Aluna 4: As crianças não têm consciência.

EA: Não têm consciência.

3. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, EA recorreu às seguintes estratégias:

- questionário oral, tendo dirigido perguntas à turma, de um modo geral, e a alunos por si designados, de forma pontual; por sua vez, entre os alunos, alguns responderam espontaneamente e outros por solicitação do professor.
- actividade de pré-leitura para preparar os alunos para uma melhor apreensão das ideias veiculadas pelo texto e identificação das suas ideias principais. O EA recorreu à projecção de um excerto de um filme “Os Maias” e formulou perguntas, tentando que os alunos inferissem sobre o comportamento das personagens e alguns elementos de tragicidade presentes.
- leitura orientada a “pari passu”, como estratégia para explorar algumas ideias implícitas do texto.
- elaboração de esquemas no quadro, com o objectivo de perceber melhor certas ideias do texto.
- recurso aos conhecimentos prévios/vivências dos alunos, tentando que eles os relacionassem com as ideias principais do texto.
- resumo oral das ideias principais de certas passagens do texto.
- resolução de fichas de trabalho, que continham perguntas direccionadas para a construção de inferências. Contudo, estas fichas foram resolvidas pelos alunos, mas não foram corrigidas nestas aulas, pelo que não se pôde avaliar se os alunos foram capazes de construir inferências.

Estagiário B

Aula nº 4

1. Caracterização da aula observada

1.1. Código de designação do estagiário: EB

1.2. Ano de escolaridade: 11º Ano

1.3. Ano lectivo: 2008/2009

1.4. Data: 15 de Abril de 2009

1.5. Horário: 10h10 – 11h45

1.6. Manual de Língua Portuguesa utilizado:

Magalhães, O. & Costa, F. (2004) *Entre Margens* – Português, 11º Ano de Escolaridade. Porto: Porto Editora

Obra de Leitura Integral:

Queirós, Eça (s.d.). *Os Maias*. Lisboa: Edições Livros do Brasil

2. Descrição das situações de abordagem didáctica da inferência identificada na aula observada

Situação I

A primeira situação identificada ocorreu logo no início da aula, aos treze minutos, a partir da projecção de um excerto de um episódio de uma série (retirado de uma adaptação brasileira de *Os Maias*, de Eça de Queirós), relativo ao “Episódio do Hotel Central”, em que Carlos vê pela primeira vez Maria Eduarda.

Após a projecção do filme, o EB formulou perguntas à turma sobre o ambiente que rodeava as personagens e sobre a reacção/estado de espírito das personagens.

Um aluno inferiu que, apesar de o ambiente ser luxuoso, requintado, e a condizer com a caracterização da personagem retratada (Maria Eduarda), esta não tinha um ar feliz. A partir das perguntas do estagiário, os alunos construíram outras inferências sobre a forma como Maria Eduarda surgia e as sensações que provocava nas personagens que se encontravam no Hotel, sobretudo em Carlos da Maia.

Transcrição:

EB: Vocês repararam nesses cenários do Hotel Central? Que tipo de hotel é esse?

Aluna 2: É um hotel luxuoso, chique.

EB: E Maria Eduarda, como é que ela surge em cena a primeira vez, como é que ela surge representada?

Aluno 10: Vestida de branco.

Aluna 2: Chique.

EB: E como é que é o ambiente à volta dela? Aluna 14.

Aluna 14: (?)

EB: O ambiente está em consonância com ela? Aluno 12, queres ajudar a tua colega?

Aluno 12: Ela não está identificada com o ambiente. Estava com um ar, tinha uma cara como quem não queria estar ali. Não parecia feliz.

EB: Não parecia feliz...

Aluno 10: Eu acho que ela se enquadrava ali, porque era um ambiente de luxo.

EB: Era um ambiente de luxo, mas o aluno 12 referiu um aspecto interessante, que ela parecia não querer estar ali, não parecia feliz... pelo menos em termos amorosos. E como reagem as pessoas quando ela aparece?

Aluno 10: Ficam pasmadas, ficam a olhar.

Aluna 2: Parece que tudo pára...

EB: E Carlos?

Aluna 3: Fica pasmado, não tira os olhos dela.

Aluno 10: Fica vidrado.

Situação II

A Situação II ocorreu aos vinte e dois minutos da aula, aquando da exploração do Excerto I, relativo ao momento da chegada de Maria Eduarda ao Hotel Central.

O EB formulou perguntas destinadas a levar os alunos a construir inferências sobre a identidade do “esplêndido preto” e do “rapaz magro” referidas no texto. Para tal, questionou os alunos sobre a indumentária e o comportamento do “esplêndido preto” e recorreu aos conhecimentos prévios dos alunos sobre alguns elementos que permitem identificar um empregado de hotel. A respeito do “rapaz magro”, que os alunos estavam a confundir com o empregado do hotel, pediu-lhes para identificarem elementos do texto que permitissem refutar essa hipótese e conduziu-os a apresentarem alternativas possíveis relativas à identidade desta personagem.

Transcrição:

EB: “um esplêndido preto”... Quem é este esplêndido preto?

Aluno 8: É um empregado do hotel.

EB: Por que é que achas que é o empregado do hotel?

Aluno 8: Porque ele veio abrir a porta.

Aluna 4: Mas por vir abrir a porta, não quer dizer que seja empregado do hotel.

Aluno 10: Eu acho que não é empregado do hotel. Eu acho que é empregado de Maria Eduarda. Podia ser o que estava a conduzir...

EB: Então vamos ver mais à frente se conseguimos decifrar quem é este “esplêndido preto”. (Leu) “De dentro um rapaz muito magro passou-lhe para os braços uma deliciosa cadelinha escocesa”. Quem é este homem, este rapaz?

Aluno 12: É o Castro Gomes.

EB: O Castro Gomes?! Vamos ver se agora já são capazes de identificar o “esplêndido preto”... Reparem nas expressões do texto... Como está vestido e como se comporta.

Aluno 6: Ah! É o empregado do hotel que foi abrir a porta. O outro, o rapaz magro é que vem com a Maria Eduarda. Diz “de dentro”. O preto é o empregado do hotel.

EB: É o empregado do hotel que foi abrir a porta apressadamente. Então vamos ver... Vocês nunca viram aqueles hotéis de luxo, ... nos filmes, os empregados de hotel que vão buscar as malas, estacionar os carros... Como é que estão vestidos?

Aluno 12: Então estão vestidos de casaca e calções... ou calças.

EB: Vestidos de casaca e calções. Então vê-se pela forma como ele está vestido!... É de facto o empregado do hotel.

Situação III

A Situação III aconteceu aos vinte e quatro minutos, na sequência da leitura orientada do Excerto I, relativo à caracterização de Maria Eduarda, segundo o ponto de vista de Carlos da Maia.

O EB questionou os alunos sobre aspectos implícitos na caracterização da personagem, sobretudo relacionados com as sensações visuais e olfactivas provocadas pela sua aparição. Pediu, igualmente, aos alunos que relacionassem esta caracterização com os conhecimentos prévios relativos à concepção da mulher idealizada.

Para além disso, pediu aos alunos que fizessem o levantamento das expressões que caracterizavam a cadelinha que Maria Eduarda trazia ao colo e sobre o significado conotativo subjacente.

Transcrição:

EB: (Leu) “Deu a mão a uma senhora alta e loira (...)”. Como é que Maria Eduarda aparece aqui descrita?

Aluno 10: Uma senhora alta e loira.

EB: Só?

Aluno 10: Uma deusa. Assemelha-se a Maria Monforte.

EB: Faz lembrar Maria Monforte, com aquela descrição... E a cadelinha que vem com ela, parece-vos uma descrição normal? Aluno 6.

Aluno 6: Não. É fofa...

EB: Então por que é que não é uma descrição normal?

Aluno 6: Porque é uma “deliciosa cadelinha” com “pêlos finos como seda”.

EB: Exactamente. Esta adjectivação, esta comparação... O que é que vos faz lembrar esta “cor de seda” e este “finos como prata”. Que sensações é que provoca?

Aluno 10: O toque, o luxo.

EB: O toque, o luxo, o tom... (Leu) “Ela passou diante deles com um passo soberano de deusa, maravilhosamente bem feita, deixando atrás de si um reflexo de cabelos de oiro e um aroma no ar”. E este resto da descrição, o que é que vos diz de Maria Eduarda?

Aluno 16: É como uma deusa. Idealizada.

EB: Como uma deusa... Reparem no advérbio “maravilhosamente bem feita”. Reparem nesta expressividade. O que é que pode expressar esta anteposição do advérbio, em relação à personagem?

Aluno 10: Mostra que ela é muito bonita, realça a sua beleza.

EB: Realça a sua beleza. Esta descrição desta mulher. “Um reflexo de cabelos de oiro e um aroma no ar”. Que sensação vos provoca aqui esta... claridade, este aroma...?

Aluno 10: É celestial.

EB: Sim... Que sensações temos aqui?

Aluna 2: Desperta sensações visuais e olfactivas.

Situação IV

A Situação IV verificou-se aos trinta minutos, no momento em que o EB fazia perguntas aos alunos sobre o significado conotativo do vestuário de Maria Eduarda.

A este propósito, um aluno concluiu que “o véu escuro” que Maria Eduarda trazia estava relacionado com a tristeza que sentia e inferiu que, provavelmente, a personagem “escondia um segredo muito obscuro”. O aluno construiu estas inferências a partir do texto, mas também a partir do filme visualizado no início da aula.

Posteriormente, o EB continuou a fazer perguntas aos alunos sobre o significado do restante vestuário, a fim de os levar a construir inferências sobre a excepcionalidade que caracterizava a personagem.

Transcrição:

EB: (Leu) “Trazia um casaco colante de Génova (...) e um momento brilhou no peristilo o verniz das suas botinas”. E esta roupa, o que é que indica relativamente a Maria Eduarda?

Aluna 3: Luxo, chique, requinte.

EB: (repete) Mas reparem que ela vem com um véu muito escuro.

Aluno 10: Para tapar os olhos. Indica tristeza. Esconde um segredo muito obscuro.

EB: Vem disfarçada, é discreta. (...) mas é marcada pela excepcionalidade.

Situação V

Esta situação ocorreu por volta dos quarenta e cinco minutos da aula e relaciona-se com uma tarefa que o EB propôs aos alunos e que consistia em agruparem os vocábulos/expressões usados para caracterizar Maria Eduarda, tendo em vista os que remetiam para um plano real e os que diziam respeito a um plano idealizado.

Aquando da correcção da tarefa no quadro, foi fazendo perguntas aos alunos sobre o porquê das opções feitas, levando-os a activar alguns conhecimentos do mundo.

Para além disso, após a construção da tabela no quadro, formulou perguntas destinadas a levar os alunos a construir inferências que lhes permitissem concluir que a maioria das expressões textuais remetiam para o retrato de uma mulher idealizada, logo que predominava o plano idealizado. Pediu-lhes, também, que relacionassem as conclusões retiradas com outros textos já explorados numa aula anterior e relativos à caracterização de Maria Monforte.

Transcrição:

EB: Vamos fazer uma tarefa. Vamos agora tentar retirar, do excerto que lemos, elementos que remetam para essa caracterização real, essa imagem, esse plano real e plano idealizado de Maria Eduarda. Essa mulher real e essa mulher deusa.

[]

EB: Então para o plano real, aluno 11. O que é que é real, logo aí nessa primeira frase?

Aluno 11: “Um preto, já grisalho, de casaca e calção”; “Esplêndido” é do plano idealizado.

EB: Estamos a ver tudo o que pode remeter para Maria Eduarda e o seu entorno, porque o entorno descreve de certa forma a personagem. [] “Passando para os braços uma cadelinha escocesa, com pêlos esguedelhados, cor de prata”. Aluna 19, consegues ver aí alguma coisa do plano real e do plano idealizado?

Aluna 19: Cadelinha escocesa é real; esguedelhados e cor de prata é do idealizado.

EB: Depois no real temos “uma senhora (...) com um meio véu muito apertado e muito escuro”. [] “Carlos e Craft afastaram-se. Ela passou diante deles com um passo soberano de deusa, maravilhosamente bem feita, deixando atrás de si uma claridade e um reflexo de cabelos loiros e um aroma no ar. Aluno 16, o que é que te parece aí que faz parte de um plano e do outro?

Aluno 16: Então, plano idealizado: “passo soberano de deusa”, “claridade e cabelos loiros”.

EB: E real? Há aqui qualquer coisa nela que tem de ser real, não é? Achas que ela tinha cabelo loiro? Achas que ela caminhava como uma deusa? Era bem feita?

Aluno 10: Bem feita era. Eu acho que era..., mas também era perfeita.

EB: Então isso faz parte do plano real, mas como ela era bonita, bem feita, ele idealiza toda esta mulher, esta deusa. Aluna 13, consegues encontrar mais alguma coisa?

Aluna 13: A roupa, o “casaco colante de veludo branco de Génova”.

EB: Exactamente. E mais? Aluna 18.

Aluna 18: O rapaz ao lado, “esticado num fato de chadrezinho inglês, abria negligentemente um telegrama”.

EB: Vamos ver agora aqui, o que é que nos remete para esse plano idealizado. Relativamente ao plano idealizado, o que podemos concluir, aluna 24.

Aluna 24: []

EB: Podem ajudar?

Aluno 10: Então plano idealizado: “esplêndido preto”, “deliciosa cadelinha com pêlo esguedelhado e cor de prata”.

EB: Aluno 1, consegues encontrar mais algum?

Aluno 1: “Passo soberano de deusa” e “o esplendor da sua carnação ebúrnea”.

EB: Mas ainda temos aqui mais um. Conseguem encontrá-lo?

Aluno 10: Só se for “por um momento brilhou no peristilo o verniz das suas botinas”.

EB: Muito bem! [] Então agora vamos ver quais os elementos, os adjectivos, os nomes que nos remetem para essa visão idealizada?

Aluno 10: “passo soberano”.

Aluna 2: “maravilhosamente bem feita”.

Aluna 3: “claridade”.

Aluna 4: “esplendor”.

Aluno 10: “cabelos de oiro”.

EB: Lá está todo este esplendor em volta da personagem.

Aluno 10: O “brilho”.

EB: Temos mais uma vez esse brilho, essa luminosidade em volta de uma personagem, essa aura de luz...

Aluno 10: Em Maria Monforte.

EB: Exactamente. E isso remete-nos para que tipo de beleza de mulher, de beleza?

Alunos: Deusa, idealizada, divinizada.

EB: Então mas... o que é que nos faz lembrar também, na obra, esta mulher... no Jardim do Ramalhete?

Alunos: Era a Vénus Citereia.

Situação VI

Esta situação surgiu aos cinquenta e cinco minutos da aula, no momento em que o EB pediu aos alunos para confrontarem a caracterização de Maria Eduarda presente no excerto em estudo, com a caracterização de Vénus Citereia feita no final da obra, aquando da última descrição do jardim do Ramalhete (pág. 12 e pág. 710), e relacionarem essa caracterização com a das restantes personagens da família Maia.

Transcrição:

(Leitura rápida de referências a Vénus Citereia no início e no fim da obra.)

“Monsenhor reconheceu logo Vénus Citereia enegrecendo a um canto”. (Os Maias, pág. 6)

“A Vénus Citereia parecia agora, no seu tom claro de estátua de parque, ter saído de Versalhes, do fundo do grande século”. (Os Maias, pág. 10)

“...uma ferrugem verde de humidade cobria os grossos membros da Vénus Citereia...”. (Os Maias, pág. 710)

EB: Conseguem relacionar esta estátua, nestes vários momentos, com as mulheres da família dos Maias? De que forma?

Alunos: []

EB: O primeiro excerto, por exemplo, que momento é que é da obra?

Aluno 10: Já Maria Monforte tinha ido embora com o italiano, daí ela estar enegrecendo.

EB: Daí ela estar enegrecendo... E depois quando abrem a casa?

Aluno 10: Fica branquinha outra vez, como Maria Eduarda.

EB: Que é quem nos vai aparecer... que é Maria Eduarda. E no final, porque é que aparece essa estátua “enegrecendo”?

Aluno 10: Porque Maria Eduarda desapareceu.

EB: E como é que é já representado este mármore?

Alunos: Com “grossos membros”.

EB: Com grossos membros.

Aluna 24: Já perdeu a beleza.

EB: Já perdeu a beleza, como diz a aluna 24. Já perdeu a beleza para Carlos.

Situação VII

Esta situação ocorreu aos cinquenta e nove minutos da aula e esteve relacionada com um novo momento de leitura orientada do Excerto I.

O EB fez perguntas aos alunos para os levar a construir inferências sobre o motivo da caracterização de Dâmaso Salcede feita em paralelo com a de Maria Eduarda.

Transcrição:

EB: Como é aqui caracterizado este Dâmaso Salcede?

Alunos: Baixo, gordo.

EB: E o que é que isso denota da personagem?

Aluno 6: Desleixado.

Aluna 2: Contrasta com toda a beleza de Maria Eduarda.

Aluno 10: Eu acho que não era desleixado. Ele só não tinha cuidado com...

EB: Porquê? Ela era uma mulher muito distinta e ele o que vos parece assim vestido?

Aluno 10: Um campônio qualquer.

(risos)

Aluno 10: Por isso é que eu acho que ele não era desleixado. Ele vestia-se de forma ridícula.

EB: Não podemos ver aqui nenhum tipo de cômico nesta personagem?

Alunos: Podemos.

EB: Qual?

Aluno 6: Uma espécie de caricatura, de personagem.

Situação VIII

Esta situação ocorreu aos sessenta e quatro minutos da aula, quando se explorava um momento de descrição presente no Excerto I.

Através de perguntas, o EB procurou que os alunos construíssem inferências sobre o significado da descrição da natureza, do ambiente calmo, das cores suaves presentes, e estabelecessem uma relação com a caracterização de Maria Eduarda anteriormente feita e o ambiente de idílio que envolve Carlos.

Transcrição:

(Leitura da parte relativa à descrição da natureza, no final do Excerto I)

EB: Como é aqui representada a natureza, aluno 8?

Aluno 8: Calma, sem uma aragem.

Aluna 3: Numa “paz elísia”.

EB: Numa “paz elísia”, calma, em harmonia. E as cores presentes?

Aluno 8: Cor-de-rosa, violeta.

EB: Para o que é que vos remete este tipo de cores?

Aluno 10: Para o fascínio.

EB: Temos Maria Eduarda... Então porque é que acham que a natureza nos aparece assim descrita? Aluna 9.

Aluna 9: Aparece relacionada com Maria Eduarda e com a sua relação com Carlos.

EB: Mas porquê? O que é que ela vai trazer para Carlos, então?

Aluna 9: Vai trazer uma nova paixão.

EB: Então este ambiente é propício a quê?

Aluna 9: Ao amor.

EB: Estão a ver. À medida que nós vamos lendo, vamos vendo que as coisas têm outro significado, por exemplo... este ambiente calmo que é propício ao amor... calmo, harmonioso, sereno... Este tipo de ambiente não vos faz lembrar nada, do classicismo? Já ouviram falar do “locus amoenus”? (A professora explicou o conceito)

Situação IX

Esta situação ocorreu aos sessenta e nove minutos da aula, no momento em que se explorava um novo excerto, desta vez relacionada com o discurso de Dâmaso Salcede e a continuação da sua caracterização.

O EB solicitou os alunos para chegarem a alguns sentidos implícitos no texto, reveladores do carácter da personagem. Para tal, questionou-os sobre o significado de algumas expressões do discurso de Dâmaso e o comportamento e atitudes da personagem. Pediu, igualmente, aos alunos que identificassem o registo de língua usado pela personagem e recorreu aos seus conhecimentos prévios, para os levar a inferir que o uso do calão e do registo popular, provinciano, se coadunava com o retrato traçado pelo narrador.

Formulou ainda perguntas visando a construção de outras inferências, nomeadamente sobre o conceito de chique da personagem, sintetizado na expressão “chique a valer”, e o valor que esta dava às aparências.

Transcrição:

EB: (Leu) “- Vimos agora lá em baixo – disse Craft, indo sentar-se no divã – uma esplêndida mulher, com uma esplêndida cadelinha griffon e servida por um esplêndido preto!”. Que expressividade é que vocês encontram aqui nesta repetição?

Aluno 10: É tudo esplêndido... é a luminosidade... é a luz... é o brilho.

(...)

EB: (Leu) “O senhor Dâmaso Salcede, que não despregava os olhos de Carlos, acudiu logo:

- Bem sei... Os Castro Gomes, conheço-os muito... vim com eles de Bordéus. Uma gente muito chique que vive em Paris...”. Este discurso de Dâmaso... O que é que revela da personagem?

Aluno 10: É um fanfarrão, um fala-barato.

EB: Reparem na forma como o descreve o narrador: “Ele não despregava os olhos de Carlos”. Parece que o vemos quase a segui-lo, embevecido, como o vimos no vídeo... perante a persona-

gem que é Carlos, uma pessoa conhecida, não é?... (Leitura de mais uma passagem do excerto: “Carlos voltou-se, reparou mais nele (...) aproximou-se do Maia banhado num sorriso”. Reparem como ele se dirige a Carlos da Maia... Ele é uma espécie de fã de Carlos da Maia, não é...? Por esta descrição que nós aqui vemos...

(Leitura do resto do excerto relativo a Dâmaso: Excerto I)

Este discurso do Dâmaso, o que é que vos parece em relação a ele?

Aluno 10: Então podemos ver que ele só se preocupa com as aparências.

EB: Qual é que é, então, o conceito que ele tem desse “Chique”?

Aluno 10: Conhecer toda a gente e... sei lá!... ser bem relacionado.

EB: Ah!... Mas reparem... Vejam como é que eles os conheceu: Veio com eles “de Bordéus”; conheceu-os “em Bordéus”, mas verdadeiramente conheceu-os “a bordo”, ou seja quando vinha para cá... Reparem neste carácter exibicionista, neste carácter ridículo da personagem, que só se quer exibir, mostrar que é importante, que é chique. Para além do cómico de personagem, temos também o cómico de linguagem... reparem a linguagem dele... é muito característica... (Leu mais uma pequena passagem). Que registo de língua é que ele usa? “É lá que me pilham”, “Eu gozo aquilo”...

Aluno 10: É burgesso! É calão...

EB: (Leitura de mais uma pequena passagem) “O tio de Dâmaso governa a França, meninos – disse Ega”. Esta intervenção de Ega parece-vos sincera?

Aluno 6: Não. É ironia.

Aluno 10: Está a gozar!

EB: “Dâmaso escarlate estoirava de gozo.” O que é que vos parece aqui esta expressão?

Aluno 10: Ega estava a gozar com ele e ele estava todo inchado, exibicionista... achava-se o maior. (...)

EB: Então o que é que esta personagem representa, relativamente à sociedade da época?

Aluno 10: A ralé.

Aluna 2: Que é importante parecer... quer parecer que é importante.

Aluno 10: É um burguês.

EB: Que crítica pretende Eça aqui fazer... criticar com esta personagem?

Aluno 10: É os novos ricos... que têm dinheiro, mas não sabem como é que se hão-de comportar.

EB: Os novos-ricos, de certa forma este Portugal burguês e exibicionista.

Aluno 10: Que de chique não tem nada.

Situação X

Esta situação ocorreu aos setenta e cinco minutos da aula, e esteve relacionada com a análise comparativa entre o Excerto I estudado e o Excerto II relativo ao momento em que Carlos vê Maria Eduarda, pela segunda vez, a passear pelo Aterro.

O EB formulou perguntas aos alunos, com vista a retirarem conclusões sobre as atitudes e comportamento das personagens, num e noutro texto.

Solicitou-os no sentido de inferirem, com algum pormenor, sobre a importância do comportamento e atitudes de Carlos da Maia, na concepção da personagem Maria Eduarda, apresentada no texto.

Neste âmbito, o EB centrou o questionário oral no significado das cores, das sensações e do movimento na caracterização da personagem e da cadelinha que “lhe trotava junto às saias”. Formulou também perguntas sobre a forma como esta era vista por Carlos e pediu aos alunos que estabelecessem um paralelo com a caracterização feita no primeiro excerto estudado.

Formulou algumas perguntas sobre o significado de certas características da toilette de Maria Eduarda e pediu aos alunos que as confrontassem com o vestuário usado pela personagem na primeira vez que Carlos a viu.

Transcrição:

EB: (Leu) “Mas Carlos não escutava nem sorria já”. O que é que isto pode indicar, aluna 3?

Aluna 3: Estava com o olhar fixo em Maria Eduarda.

Aluno 10: Estava paralisado.

EB: O que é que vos podem dizer esses verbos?

Aluno 6: É o Pretérito imperfeito.

EB: E o que é que transmite?

Aluno 12: É uma acção contínua.

EB: Parece que ele ficou como que hipnotizado. Porquê?

Aluna 4: Pela forma como andava, pela cadelinha cor de prata.

(...)

EB: E esta cadelinha cor de prata, que já apareceu no primeiro excerto, o que é que simboliza?

Aluna 2: Também é idealizada.

EB: Mas por que é que podemos comparar essa cadelinha... ela não vos faz lembrar nada? Pensem nos anjos. Não vos recorda um anjo... esta cor de prata, estes pêlos esguedelhados? De qualquer forma... em relação a este entorno de Maria Eduarda, o que é que vos sugere isto? Aluno 6.

Aluno 6: É a forma idealizada como Carlos a vê.

(...)

EB: (Leu) “(...) onde vibrava sobre linhas ricas de mármore, uma graça quente, ondeante e nervosa”. O que temos aqui... as linhas de mármore para o que nos remetem?

Aluno 10: Para a Vénus Citereia.

EB: A Vénus Citereia, mais uma vez. Por que é que remete para a Vénus Citereia?

Aluno 10: Porque a Vénus Citereia também era de mármore.

EB: “Uma graça quente, ondeante e nervosa”. Reparem nesta tripla adjectivação. O que significa?

Alunos: []

EB: Para que sensações é que remete? Aluno 8.

Aluno 8: Sensações visuais... tácteis...

(...)

EB: E a roupa de Maria Eduarda? Aluno 11.

Aluno 11: Tem uma toilette simples.

Aluno 10: O facto de ter uma toilette simples faz com que dê mais nas vistas.

EB: E o vir vestida de escuro?

Alunos: Era discreta.

Aluno 10. E não era feliz.

EB: Por que é que dizes que não era feliz?

Aluno 10: Porque não gostava do Castro Gomes. Por isso vestia-se de preto. O preto não é propriamente um sinal de felicidade!

EB: “Dava-lhe um ar casto e forte”; “... era como um complemento natural da sua pessoa”. O que significa isto?

Aluno 10: Acentuava-lhe a sua silhueta.

Situação XI

Esta situação aconteceu aos oitenta e dois minutos da aula e veio na sequência da situação anterior. Nela o EB pediu aos alunos para estabelecerem uma relação entre a descrição da natureza feita no Excerto I e a descrição do cais apresentada neste excerto (Excerto III).

Para que os alunos inferissem que as duas descrições eram opostas e deduzissem o significado conotativo disso, o EB procurou activar os seus conhecimentos prévios relativos ao significado de um cais e ao facto de este surgir retratado como “um cais triste” e “antiquado”.

Transcrição:

EB: “E toda ela adiantando-se assim no luminoso da tarde tinha um destaque estranho naquele cais triste de cidade antiquada”. Como é que vemos agora aqui Maria Eduarda? Lembram-se como é que ela surgia no primeiro excerto... e agora?

Aluno 6: Só se vê ela... Parece que ela tem uma aura à volta.

EB: Porquê uma aura à volta? Aluno 1.

Aluno 1: Some-se tudo o resto... só se vê a aura dela. Ela é superior.

EB: E em termos de sensações?

Aluno 1: Parece que com a presença dela tudo o resto desaparece... fica abafado. Parece que tem um toque de superioridade relativamente a todas as situações.

EB: E logo no início do parágrafo?

Aluno 10: Ela destacava-se no meio, nesse cais triste.

EB: Porque é que era um cais triste?

Aluno 10: Era, porque Carlos não tinha qualquer relação com ela... só a via passar.

EB: Os cais costumam ser tristes?

Aluno 10: São, porque são locais de despedida.

EB: E ela “adiantada assim no luminoso da tarde” consegue, como disse o aluno 1, abafar tudo à sua volta... até é mais luminosa, a sua aura... do que a luz do dia... E depois o contraste com o cais triste, não é? (...) Lá está ela marcada pela excepcionalidade, superior nesse cais triste.

Situação XII

Esta situação ocorreu aos oitenta e cinco minutos da aula.

O EB procurou que os alunos construíssem inferências sobre o significado da troca de olhares entre Carlos e Maria Eduarda e acerca do comportamento deste último, traduzido na expressão: “Insensivelmente deu um passo para a seguir”.

Transcrição:

EB: “Sentiu o negro profundo de dois olhos”. Então os olhos sentem-se?

Aluno 8: Não. Mas como os olhos são o espelho da alma, a alma sente-se.

Aluno 10: Ele sentiu os olhos dela... os olhos sentem-se porque aquele olhar provocou uma sensação em Carlos.

Aluna 19: É como quando as pessoas estão a olhar para nós e mesmo sem olhar...

EB: Mesmo sem olhar acabas por sentir, mesmo sem querer, não é? (...) E neste contexto, acham que isto significa alguma coisa?

Aluna 4: Que ele naqueles olhos sentiu algo que já lhe era familiar.

EB: Mas ele apercebeu-se disso?

Aluno 10: Não. Foi o seu subconsciente. Foi inconscientemente que se apaixonou por ela.

EB: E o “esplendor ebúrneo”, como é que nos aparece em relação aos olhos?

Alunos: Há um contraste.

EB: “Insensivelmente deu um passo para a seguir”. O que é que Carlos fez?

Aluna 9: Então foi um impulso. Não foi ele que reagiu. Foi o corpo.

EB: Porque é que foi o corpo?

Aluno 10: Porque ele sentiu uma atracção muito grande por ela. Foi sem querer.

EB: Ele não escutava, nem sorria. Ele deu um passo como se fosse atrás do cheiro... do aroma.

3. Identificação e caracterização do tipo de estratégias utilizadas pelo estagiário e sua justificação

Nesta aula, o EB recorreu às seguintes estratégias:

- Actividade de pré-leitura: projecção de um excerto de um filme. A partir dessa projecção, fez perguntas para levar os alunos a descreverem algumas passagens do filme e construírem inferências sobre alguns aspectos pertinentes para a compreensão do excerto da obra a ser estudado na aula.

- Construção, em conjunto com os alunos, de um esquema no quadro (*tabela*). A partir do esquema, o EB fez perguntas aos alunos os levar a inferirem outros sentidos relacionados com o texto em estudo, com o excerto do filme apresentado no início da aula e com outros excertos estudados em aulas anteriores.

- Questionário oral: formulou perguntas orais dirigidas à turma, tendo em vista a construção de inferências.

Categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos pressupondo a construção de inferências em compreensão na leitura na Fase

2

Grelha de análise de perguntas e respostas

(A partir das situações identificadas na terceira aula observada (Fase2) do Estagiário A)

Perguntas centradas no sentido literal do texto	Perguntas implicando a construção de inferências			Respostas nulas	Respostas centradas no sentido literal do texto	Respostas dadas pelos alunos ou pelo professor implicando a construção de inferências		
	Lógicas	Pragmáticas	Criativas			Lógicas	Pragmáticas	Criativas
<p>P2: E como é que estava o badalar do relógio?</p> <p>P3: Ele quando se suicida está a olhar para quem?</p>	<p>P4: Para a mãe. Porquê?</p> <p>P6: Qual o estado de espírito de Pedro?</p> <p>P7: E o pai? Como é que vocês consideraram o pai?</p>	<p>P1: Neste filme repararam em alguns indícios de tragicidade, ou não?</p> <p>P5: E o quadro de Maria Eduarda Runa? O que simbolizava ali o quadro da mãe?</p>		<p>R5</p>	<p>R2: Batia mais forte.</p> <p>R3: Para a mãe.</p>	<p>R4: Porque a mãe não o ajudou, não intercedeu por ele.</p> <p>R4': A única paixão que ele tinha tido até ali foi a paixão pela mãe.</p> <p>R6: desequilibrado.</p> <p>R6': falta de coragem,</p> <p>R6'': cobardia moral.</p> <p>R7: Estava preocupado.</p> <p>R7': Compreensivo.</p>	<p>R1: O vento, a tempestade.</p>	

	<p>P8: Estava compreensivo, porquê?</p> <p>P9: Justifiquem-me aí o uso do diminutivo o Pedrinho, do nome próprio Pedro.</p> <p>P11: Ele enfrentava bem os problemas da vida?</p>	<p>P10: Mais? Normalmente uma pessoa frágil é uma pessoa quê?</p> <p>P12: “- Quantos são os inimigos da alma? E o pequeno, mais dormente lá ia murmurando: - Três: Mundo, Diabo e Carne...” O que representam aqui os inimigos da alma?</p> <p>P13: Mais?</p> <p>P14: E onde é que nós podíamos pôr aqui as tentações?</p>		R10		<p>R8: Com tudo o que se passava.</p> <p>R9: Para mostrar que era pequenino.</p> <p>R9’: É um termo carinhoso.</p> <p>R9’’: Era muito frágil, mimado.</p> <p>R11: Não. Era frágil, fraco.</p>	<p>R12: O mundo representa as pessoas que são inimigas, as pessoas que têm maldade.</p> <p>R13: Também há as tentações.</p> <p>R14: Na carne.</p>	
--	---	--	--	------------	--	--	--	--

		<p>P15: E o Diabo?</p> <p>P16: O pecado, o mal. Alguém se lembra dos sete pecados?</p> <p>P17: E mais?</p> <p>P18: Agora vejam se consegue encontrar as virtudes opostas. Agora a gula o que é?</p> <p>P19: E para a soberba?</p> <p>P20: E para a avareza, O que é uma pessoa avarenta?</p> <p>P21: Então qual será o oposto da avareza?</p> <p>P22: E para a ira?</p> <p>P23: E para a inveja?</p> <p>P24: E para a luxú-</p>		<p>R19</p> <p>R21</p> <p>R23</p>		<p>R15: É o pecado, o mal.</p> <p>R16: A gula, a ira, a cobiça, a preguiça e a luxúria.</p> <p>R17: A cobiça.</p> <p>R17': A soberba e a avareza.</p> <p>R18: Abstinência.</p> <p>R18': A temperança.</p> <p>R19': A humildade</p> <p>R20: É aquele que quer tudo para si, não dá nada aos outros.</p> <p>R21': A liberalidade.</p> <p>R22: A bondade.</p> <p>R22': A paciência.</p> <p>R23': A caridade.</p> <p>R24: A simplicidade.</p> <p>R24': A castidade.</p>	
--	--	---	--	---	--	---	--

	<p>P26: E agora relacionem estes pecados com o Padre Vasques e Pedrinho. Para Padre Vasques?</p> <p>P27: Sim e Pedrinho?</p> <p>P28: Quer relativamente ao Padre Vasques, quer a Pedro utiliza-se o adjectivo “dormente”. Quando diz aqui: “... - ouvia no quarto dos estudos a voz dormente do reverendo, perguntando:</p> <p>- Quantos são os inimigos da alma?</p>	<p>ria?</p> <p>P25: E para a preguiça?</p>				<p>R26: A gula, a preguiça, a luxúria, a soberba...</p> <p>R27: A preguiça...</p> <p>R28: Acho que eles já não têm interesse nenhum. O Padre já não tem interesse nenhum em estar a repetir sempre a mesma coisa, pois não é o primeiro aluno a quem ele está a ensinar isto, e Pedro acho que também não tem muito interesse em aprender o que lhe estão a ensi-</p>	<p>R25: A diligência.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	----------------------------------	--

	<p>E o pequeno, mais dormente, lá ia murmurando:</p> <p>- Três: Mundo, Diabo e Carne...”</p> <p>P29: E o que é que revela aqui?</p> <p>P30: Como é que Padre Vasques se comporta quando está a ensinar Pedrinho?</p> <p>P31: Como é que se comporta o padre?</p> <p>P35: Então como é que ele se comporta? Este comportamento deve-se a quê?</p> <p>P36: Então estes vocábulos depreciativos revelam uma</p>	<p>P32: O que é que significa “sórdido”?</p> <p>P33: O que é uma pessoa sórdida?</p> <p>P34: Mais?</p>		<p>R31</p> <p>R32</p>		<p>nar.</p> <p>R29: Limitam-se a fazer uma memorização.</p> <p>R30: Severo com ele, é firme.</p> <p>R35: À gula.</p> <p>R36: Fraqueza.</p>	<p>R29’: Mas este dormente leva a uma inércia, não?! Eles parece que estão parados no tempo, uma inércia, uma passividade, parece que não querem evoluir.</p> <p>R33: É uma pessoa grosseira.</p> <p>R34: Sem postura.</p> <p>R34’: Mal cheiroso, sujo.</p>	
--	---	---	--	-------------------------------------	--	--	---	--

	<p>certa...?</p> <p>P38: Então parece que ele tem sempre necessidade de estar com alguém. Precisa de quê?</p> <p>P39: “O Pedrinho, no entanto, estava quase um homem.” O que quer dizer esta frase.</p> <p>P40: Pedro “ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da</p>	<p>P37: “Acobardado nas sombras do bosque vivo”. Imaginemos que temos um vizinho que diz que ele parece uma flor de estufa. Vamos então comparar esta situação com a ida de Pedrinho ao exterior, ao bosque com o pai. Que analogia podemos fazer?</p>				<p>R37: Ele tem medo das sombras, de tudo, estava sempre habituado a estar em casa, debaixo das saias da mamã. Por isso agarra-se ao pai.</p> <p>R38: De proteção, de carinho.</p> <p>R39: Que, apesar de estar quase um homem, ainda era o Pedrinho.</p>	<p>P40: A estatura.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--------------------------------	--

<p>P43: E, quando saía, ia onde?</p>	<p>força dos Maias.” Para que aspectos físicos e psicológicos nos remete esta oposição?</p> <p>P41: Qual é a relação existente entre esta caracterização que nós fizemos e a sua educação? (Em que é que ela contribuiu?]</p> <p>P42: Quando faleceu a mãe, se ainda estão recordados, como foram os momentos a seguir?</p>	<p>P44: “...dois olhos maravilhosos e irresistíveis, (...) faziam-no assemelhar-se a um belo árabe”. Normalmente, os</p>		<p>R44</p>	<p>R43: Visitar a campa da mãe.</p>	<p>R41: Fisicamente, ele é mais fraco do que os Maias. R41’: Mas psicologicamente não é equilibrado. R42: Angustiantes.</p>		
---	--	---	--	-------------------	--	--	--	--

	<p>P47: E estes olhos “maravilhosos e irresistíveis”?</p> <p>P50: Neste caso de estes olhos estarem sempre a humedecer-se?</p> <p>P51: E agora nesta frase: “desenvolve-se, lentamente, sem curiosidades, indiferente a brin-</p>	<p>olhos dos árabes como é que são?</p> <p>P45: Tudo o que é árabe, como é que é?</p> <p>P46: Mais?</p> <p>P48: : Por exemplo, diz aí: esses olhos estavam “sempre prontos a humedecer-se”. O que é que isto define relativamente ao carácter da personagem.</p> <p>P49: Diz-se que “um homem não chora”. Normalmente que características estão associadas aos homens?</p>		R47		<p>R50: Chorava.</p> <p>R50’: Era sensível.</p>	<p>R45: Mistério.</p> <p>R46: Um ar exótico.</p> <p>R48: É um fraco, pouco decidido, mimado...</p> <p>R49: Fortes, destemidos, valentes...</p> <p>R49’: Protectores.</p> <p>R51: É como se ele estivesse intelectualmente morto.</p>	
--	--	--	--	------------	--	---	--	--

<p>P55: E agora vocês têm aí uma caracterização do seu dia a dia. O que é que ele fazia no seu dia a dia?</p> <p>P56: Como eram os seus passeios a cavalo?</p>	<p>quedos, a animais, a flores, a livros.”?</p> <p>P52: Porquê?</p> <p>P54: Então, neste caso o que é que Pedro revela face a estas coisas?</p> <p>P57: Mas como? Eram passeios a cavalo quê?</p> <p>P58: O que é que vocês podem retirar de todas estas frases da caracterização de Pedro?</p> <p>P59: Como é que ele era?</p> <p>P60: E nestas palavras “mudo, murcho, amarelo, com olheiras fundas e já</p>	<p>P53: Normalmente as crianças interessam-se por estas coisas ou não?</p>		<p>R55</p> <p>R58</p> <p>R59</p>	<p>R56: Sempre com o criado atrás.</p>	<p>R52: Não se interessa por nada.</p> <p>R54: Não fazia nada na vida, apatia.</p> <p>R57: Lentos.</p> <p>R60: Não fala.</p> <p>R60’: Sem vida.</p>	<p>R53: Não é um miúdo normal.</p> <p>R53’: As crianças são mais vivas.</p>	
--	--	---	--	---	---	--	---	--

	<p>velho”?</p> <p>P61: E por que é que ele andava murcho?</p> <p>P62: Mas porquê esta cor amarela?</p> <p>P68: Imaginemos que Pedro era um pássaro...Conseguia voar sozinho?</p> <p>P69: Porquê?</p>	<p>P63: Normalmente uma pessoa que é amarela está sempre onde?</p> <p>P64: Esta paixão pela mãe, como é que vocês a consideram?</p> <p>P65: Vamos transpor para os animais. Normalmente quando já são adultos?</p> <p>P66: Não precisam da mãe, porquê?</p> <p>P67: Por exemplo, a andorinha só sai do ninho quando?</p> <p>P70: Ou seja, nós só conseguimos ter alguma autonomia quando?</p>				<p>R61: Ele não tinha nada para fazer que o interessasse!</p> <p>R68: Não.</p> <p>R69: Não consegue fazer nada sozinho.</p>	<p>R62: Não tinha actividade física.</p> <p>R63: Em casa.</p> <p>R64: Doente.</p> <p>R64’: Obcecada.</p> <p>R64’’: Exagerada.</p> <p>R65: Não precisam da mãe.</p> <p>R66: Têm de ser auto-suficientes, autónomos.</p> <p>R67: Quando consegue voar.</p> <p>R70: Quando nos conseguimos desenrascar sozinhos. Ele é um menino da mamã.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	---	--

Legenda:

1- Encontram-se assinaladas a **Azul/Negrito** as respostas dadas pelo EB

Categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos pressupondo a construção de inferências em compreensão na leitura na Fase

3

Grelha de análise de perguntas e respostas

(A partir das situações identificadas na terceira aula observada (Fase2) do Estagiário B)

Perguntas centradas no sentido literal do texto	Perguntas implicando a construção de inferências			Ausência de resposta/Respostas Nulas	Respostas centradas no sentido literal do texto	Respostas dadas pelos alunos ou pelo professor implicando a construção de inferências		
	Lógicas	Pragmáticas	Criativas			Lógicas	Pragmáticas	Criativas
<p>P2: Que elementos é que ela traz com ela?</p> <p>P5: Como é que está vestida?</p>	<p>P1: A deusa Ceres é a deusa da agricultura, dos cereais, da natureza... Olhem lá para ela e reparem no que traz vestido, na postura...o que vos parece que ela representa?</p> <p>P6: E este plano em relação à cidade...o que vos parece</p>	<p>P3: O que é que representam?</p> <p>P4: E em termos de beleza, que tipo de beleza representa?</p>		<p>R1</p>	<p>R2: Traz frutos.</p> <p>R5: Veste de branco.</p> <p>R6: Está num plano</p>	<p>R4: Representa a pureza...</p>	<p>R3: Representam as colheitas.</p> <p>R3': A fertilidade.</p> <p>R3'': E aliada à fertilidade, a fecundidade...</p>	

	<p>isso?</p> <p>P9: Como é que ela está representada... Como é que ela está vestida?</p> <p>P10: O que é que vos parece, o que é que transmite?</p>	<p>P7: E esta deusa? Conhecem esta deusa?</p> <p>P8: Já ouviram falar em Juno, ou Hera para os gregos?</p> <p>P11: Estas duas deusas, tanto Ceres como Juno, se vocês tivessem que as representar segundo um tipo de beleza, qual seria? Que época...ou que corrente literária costuma representar este tipo de beleza, estas deusas?</p> <p>P12: Como é que são caracterizadas as mulheres segundo o Classicismo?</p>		<p>R7</p> <p>R8</p> <p>R9</p> <p>R12</p>	<p>superior.</p> <p>R10: Poder.</p>		<p>R8': Era a mulher de Zeus. É a deusa das mulheres.</p> <p>R11: O classicismo.</p> <p>R12': Elas são representadas como mulheres de grande beleza, mas superiores...de grande beleza, mas distantes</p>	
--	---	--	--	--	--	--	--	--

<p>P13: Aluno 17, podes fazer uma síntese deste primeiro excerto? De que é que fala aqui?</p> <p>P14: Já vimos que é Pedro quando vê Maria Monforte... que mais é que podemos ver neste primeiro excerto?</p> <p>P16: E que mais é que podemos encontrar para além disso, neste excerto?</p> <p>R17: Vejam lá que termos é que caracterizam aqui Maria Monforte, segundo a visão</p>	<p>P15: Sob a visão de quem?</p>			<p>R13</p>	<p>R16: O pai. Também aparece o pai.</p> <p>R17: Loura. “Uma senhora loura”; “cabelos louros, de um louro fulvo”.</p>	<p>R15: De Pedro.</p>	<p>R14: Ela é comparada a uma deusa.</p>	
--	---	--	--	-------------------	---	------------------------------	---	--

de Pedro?								
<p>P18: Mais?</p> <p>P23: O que é que aqui vos faz lembrar, vos remete para a cor, por exemplo?</p>	<p>P19: O que nos sugere esta descrição?</p> <p>P20: Quais são as expressões que te levam a dizer isso?</p> <p>P21: E o que mais vos sugere toda esta descrição de Maria Monforte vista pelos olhos de Pedro?</p> <p>P22: Esta descrição dela, enquanto deusa...perfeita, como já aqui referiram...em termos de sensações, o que é que provoca?</p> <p>P24: Mas também temos aqui uma</p>				<p>R18: “Testa curta e clássica”.</p> <p>R18’: “Olhos maravilhosos”.</p> <p>R18’’: “Perfil grave de estátua”</p> <p>R18’’’: “O modelado nobre dos ombros e dos braços”.</p> <p>R23: O cabelo louro.</p>	<p>R19: É parecida com a das deusas que estavam ali, nas imagens.</p> <p>R20: O “perfil grave de estátua”.</p> <p>R20’: “A testa curta e clássica”.</p> <p>R20’’: O “modelado nobre dos ombros e dos braços”.</p> <p>R23’: “pálida a carnção de mármore”, branca.</p> <p>R24: O modelado nobre dos ombros.</p>	<p>R21: É a mulher perfeita.</p> <p>R22: Celestial.</p> <p>R22’: Uma auréola, uma aura...</p>	

	<p>certa forma, não é?</p> <p>Em termos de corpo e da estatura desta mulher...Onde é que podemos ver isso ali?</p> <p>P25: Qual é...o que é que vos parece ter sido, em toda esta descrição, aquilo que apaixonou Pedro?</p> <p>P25': E onde é que no texto temos isso representado?</p> <p>P27: O que é que nós vemos de Maria? Se os olhos são o espelho da alma, se temos toda esta descrição dela...?</p> <p>P28: E que mais é</p>	<p>P26: O que é que os olhos representam?</p>			<p>R27: Ela é bonita.</p>	<p>R25: Os olhos.</p> <p>R25': “Os olhos maravilhosos iluminavam-na toda” e logo no início “uma troca de olhares fatal”.</p> <p>R28: O corpo, o perfil...</p>	<p>P26: O espelho da alma.</p> <p>P26': O reflexo interior.</p>	
--	--	--	--	--	----------------------------------	--	---	--

<p>P35: Como é descrito aqui o pai de Maria Monforte?</p>	<p>que vos parece que terá atraído Pedro?</p> <p>R33: Isto não vos faz lembrar nenhuma caracterização feita na obra, no jardim do Ramalhete?</p> <p>P34: O que é que vocês acham desta descrição de Maria Monforte comparada com a Vénus Citereia?</p> <p>P36: Estes adjectivos, comparados com a caracterização de Maria Monforte, o que é que vos sugerem?</p>	<p>P29: O que é que vos sugere esse perfil grave de estátua?</p> <p>P30: Qual é o valor do mármore?</p> <p>P31: Que mais características é que podemos ver, para além dessa frieza?</p> <p>P32: Para que é que isto remete quando uma pessoa é fria?</p>		<p>R31</p>		<p>R33: A Vénus.</p> <p>R34: Também é de mármore, fria, distante...</p> <p>R35: Velho, baixote, reforçado, de barba grisalha, face tisonada.</p>	<p>R29: Triste, melancólica.</p> <p>R29': Séria, determinada.</p> <p>R30: O mármore é das campas.</p> <p>R30': fria.</p> <p>R32: Distante.</p> <p>R32': Fechada.</p> <p>R32'': Dura.</p> <p>R34': Mas também sensual...</p>	
--	---	--	--	-------------------	--	---	---	--

	<p>P36’: Maria Monforte ... já vimos que sugere luz, cor, forma ... e o Papá Monforte?</p> <p>P37: Qual é a conotação que vocês podem encontrar aí, entre a cor branca o louro dos cabelos dela e o escuro do pai? Por que é que acham que o narrador utilizou aqui esta comparação?</p> <p>P38: (...) e vemos aqui: “entrou arrastando a perna” (...) ela entra arrastando a sua “cauda de corte”. Vejam a diferença!</p> <p>P39: Quem é que</p>			<p>R36</p> <p>R39: É o narrador.</p> <p>R39’: Não. É o pai.</p>		<p>R36’: O oposto dela.</p> <p>R37: Para nos mostrar como Pedro vê os dois e para realçar a beleza da filha... parece que o pai vai mais disfarçado.</p> <p>R38: Então... ele é coxo!</p> <p>R39’’: Não. É Alen-car.</p>		
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<p>caracteriza agora Maria Monforte? Continua a ser ainda a visão de Pedro?</p> <p>R40: E segundo Alencar como é que é, então, Maria Monforte?</p> <p>R42: Quais então aí as qualidades que apontam para essa mulher deusa de que estamos aqui a falar e assim vista pelos olhos de Pedro?</p> <p>P46: Onde é que tu vês no texto essas sensações?</p> <p>P47: O que é que significa isto em relação à personagem? Resplande-</p>	<p>R41: Qual é o valor disto: magnífica criatura, tendo em conta o que já vimos até aqui? Estes dois vocábulos juntos...</p> <p>R43: Então quais os excertos que vocês identificariam como exemplificativos dessa mulher deusa?</p> <p>R44: A “auréola”...Qual o sentido conotativo desta palavra?</p> <p>P45: Que tipo de sensações é que causam então em nós esta</p>			<p>R43’: “passo de deusa”.</p>	<p>R40: É uma magnífica criatura, com passo de deusa.</p> <p>R42: A beleza exterior.</p> <p>R42’: A sua superioridade em relação ao pai.</p> <p>R46: “claridade loira”.</p>	<p>R41: Então magnífica remete para a sua extraordinária beleza, num plano superior e criatura... para um plano mais... inferior.</p> <p>R43: “O ideal de beleza da Renascença”</p> <p>R43’: “auréola”.</p> <p>R44: Envolvida em pureza.</p> <p>R44’: Celestial.</p> <p>R45: São sensações visuais.</p> <p>P47: Significa que se preocupa com a imagem.</p>	
--	---	---	--	--	---------------------------------------	---	--	--

	<p>cente de jóias?... P48: No último parágrafo, surge um outro ponto de vista acerca de Maria... P49: O que é que nós podemos ver, então, nessa caracterização de Maria feita pelos criados? P51: O que é que isto nos pode dizer relativamente à personagem, ao que nós já sabemos que vai acontecer? P52: A Maria Eduarda, ao ler esses romances, não podemos ver a vida dela, depois mais tarde enquanto adulta?</p>	<p>auréola, esta mulher magnífica?</p> <p>P50: Isso de ler novelas, o que é que representa, ou o que é que nos pode dizer acerca da personagem?</p>		<p>R51: A educação que vai dar a Carlos...</p>	<p>R51': A Maria Eduarda, porque a Carlos não vai dar nenhuma. R52: Depois foge com o italiano.</p>	<p>R48: Dos criados. R49: Maria era superior ao seu pai. R49': Ela tinha muito mais luxo. R49'': Lia novelas.</p> <p>R52': O gosto pela fantasia, pelo sonho... R52'': Anda sempre à procura do prínci-</p>	<p>P47': É rica. R50: Era romântica.</p>	<p>R52''': Inventou uma fan-</p>
--	---	--	--	---	--	---	---	--

	<p>P53: Então o que vos sugere esta passagem relativamente à personalidade de Maria Monforte?</p> <p>P54: Porquê?</p> <p>P55: Ela era muito bela, mas há aqui qualquer coisa que...</p> <p>P56: O que é que vos parece que denota este cognome que lhe vinha do pai...negreiro, em relação à personagem e ao que sabemos dela?</p> <p>P58: E quando ele diz aqui “ tinha beleza assassina: a beldade de Ticiano era filha de negrei-</p>					<p>pe encantado e quando não se sente satisfeita com o marido foge com o italiano...</p> <p>R53: As mulheres tinham inveja dela.</p> <p>R54: Ela era muito bela.</p> <p>R55: O facto de o pai ser negreiro, faz com que ela seja mal vista pela sociedade.</p> <p>R56: É negativa. Vai retirar aquela imagem de luminosidade dela.</p> <p>R56’: A luz desaparece.</p> <p>R56’’: Aquela imagem de brilho dela...</p>	<p>tasia, guiou-se por ela.</p>
--	---	--	--	--	--	---	---------------------------------

<p>P57: “E a filha? - perguntou Pedro, que o escutara, sério e pálido.” Quem vos parece que pronunciou estas palavras?</p> <p>P59: Voltam-nos a surgir novamente algumas sensações. Aluna 3, que tipo de sensações?</p>	<p>ro”. Qual a conotação deste assassino, deste sangue, de negreiro ... O que é que isto nos faz já intuir?</p> <p>P58’: Mas que conotação tem este sangue?</p> <p>P60: Temos aqui representadas várias cores, não?</p> <p>P62: O que é que nos sugere tudo isto em relação à personagem?</p> <p>P63: E em relação ao pai, novamente, o que é que nos mostra aqui?</p> <p>P64: “Sempre escondido num canto negro”. O que é</p>	<p>P61: Quais as cores quentes?</p>			<p>R57: Pedro.</p> <p>R59: Sensações visuais.</p>	<p>R58: O lado negativo. A tragédia.</p> <p>R58’: Negativo. Já vinha do pai.</p> <p>R58’’: Era hereditário.</p> <p>R62: Se ela era fria, usava cores quentes para contrastar.</p> <p>R62’: Porque o que ela era não correspondia ao que as pessoas pensavam ao olhar para ela.</p> <p>R63: Sempre escondido.</p> <p>R63’: É uma sombra.</p>	<p>R60: Cores quentes.</p> <p>R61: O amarelo. O sol, o loiro dos cabelos, ...é tudo amarelo...</p> <p>R62: Tons de seara...</p>	
---	---	--	--	--	---	--	--	--

<p>P65: E como era conhecido o pai?</p> <p>P66: E novamente temos Maria Monforte novamente comparada com o quê?</p> <p>P67: Onde é que podes ver isso no texto?</p>	<p>que podemos ver aqui em relação a este canto negro?</p> <p>P68: E qual o valor aqui de ebúrnea?</p> <p>P69: “Dois olhos azuis e profundos”. Qual vos parece ser o valor deste adjectivo: profundos?</p> <p>P71: E este advérbio: “Gravemente e muito tempo”, o que é que podemos denotar daqui?</p> <p>P72: O que é que isto nos leva a prever sobre o que vai acontecer?</p> <p>P73: “Alencar correu ao Marrare, de braços no ar, a berrear a novidade”. O</p>	<p>P70: Se pensarmos assim, na nossa realidade, a que é que nós podemos ligar este adjectivo profundo?</p>			<p>R65: Como o negreiro.</p> <p>R66: Com uma deusa.</p> <p>R67: “A sua atitude de deusa insensível”.</p> <p>R71: O modo como eles se fixam.</p>	<p>R64: O pai é mesmo como uma sombra dela. Ela a luz... e ele...</p> <p>R68: O bem.</p> <p>R68’: A luz.</p> <p>R68’’: O luxo, a riqueza.</p> <p>R69: Misteriosos.</p> <p>R70’: Que é romântica.</p> <p>R72: A tragicidade, a tragédia que vai acontecer.</p>	<p>R70: ao mar.</p> <p>R70’: O mar. De certa forma também frio... Quanto mais profundo... mais frio.</p>	
--	---	---	--	--	---	--	--	--

<p>P75: Podem-me dizer quais as expressões, onde ela surge caracterizada no texto, por exemplo?</p> <p>P76: Ela agora também continua com os tons quentes de que tu falaste, aluno 10, no início?</p> <p>P78: E em contraste temos também outros tons...</p>	<p>que é que vos sugere isto? Aluno 15, que expressividade é que tu vês nesta frase?</p> <p>P74: O que é que vos sugere esta descrição de Maria Monforte, aqui, novamente?</p> <p>P76: Então o que é que vos sugere tudo isto?</p> <p>P79: O que é que acham desta frase? Iluminada e uns olhos de um azul sombrio?</p> <p>P80: E que conotação vocês retiram desta antítese?</p> <p>P81: “E o caminho verde e fresco...”</p>	<p>P77: O que é que denotam esses tons?</p>	<p>P74</p>	<p>P75: “os olhos de um azul sombrio”, “o vestido cor-de-rosa” “a sombrinha escarlate”.</p> <p>R75: Sensações visuais.</p> <p>R76: Sim. Cor-de-rosa, escarlate.</p> <p>R78: O verde das ramas, o azul sombrio, o branco.</p>	<p>R73: A gritar, aquele amor, todo romântico.</p>	<p>R77: Paixão.</p> <p>R78’: De um lado temos paixão, a sensualidade e o amor, do outro a frieza, a tal insensibilidade de Maria, nesses tons mais frios. [] Ela surge-nos novamente iluminada e, mais uma vez, comparam-na a uma deusa “com uma face grave e pura como um mármore grego”</p> <p>R79: É uma antítese.</p> <p>R81: Leveza.</p> <p>R83: É uma personi-</p>	
---	--	--	-------------------	--	---	--	--

	<p>Que sensações desperta este caminho?</p> <p>P82: " (...) no final já diz: "o verde triste das ramas". Então como é que podemos ver aqui a natureza já no final?</p> <p>P83: Então esta natureza é uma natureza...?</p> <p>P84: Disseste que ela era um indício de tragicidade, então onde é que podemos ver um exemplo mais notório disso?</p> <p>P85: Qual é o valor expressivo então desta comparação?</p> <p>P86: E isso vai levá-lo a...?</p>				<p>R81': E frescura.</p>	<p>R80: É a aparência e o que realmente ela é.</p> <p>R82: Começa a prever o que vai acontecer.</p> <p>R84: "como uma larga mancha de sangue".</p> <p>R85: Pedro estava-se a envolver demasiado com Maria Monforte.</p> <p>R86: Ao suicídio.</p>	ficação.	
--	---	--	--	--	---------------------------------	---	----------	--

Nota: As respostas dadas pelo EB estão assinaladas com a [cor azul](#).

Categorização das perguntas e respostas dos estagiários e dos alunos pressupondo a construção de inferências em compreensão na leitura na Fase

3

Grelha de análise de perguntas e respostas

(A partir das situações identificadas na quarta aula (Fase3) observada do Estagiário A)

Perguntas centradas no sentido literal do texto	Perguntas implicando a construção de inferências			Ausência de resposta/Respostas Nulas	Respostas centradas no sentido literal do texto	Respostas dadas pelos alunos ou pelo professor implicando a construção de inferências		
	Lógicas	Pragmáticas	Criativas			Lógicas	Pragmáticas	Criativas
	<p>P1: “Mas há-de ser muito mais homem”. Esta expressão com esta conjugação perifrástica, o que quer dizer?</p> <p>P2: Ou seja, para enfrentar o quê?</p>	<p>P4: “Embevecido”, o que querará dizer aqui este vocábulo?</p>				<p>R1: Quer dizer que há-de ser muito mais forte, muito mais rijo que o pai. O pai era muito reservado...</p> <p>R2: Para enfrentar a vida.</p> <p>R3: Porque o pai</p>	<p>R4: Orgulhoso.</p> <p>R4’: Contente.</p> <p>R4’’: Babado.</p>	

<p>P6: “E parece-se com o pai (...) os mesmos olhos”. Como é que eram os olhos do pai.</p>	<p>P3: Porquê?</p> <p>P5: E como é que ele se lhe refere aqui “Está uma linda criança, faz gosto”?</p> <p>P8: E como é que eram os Maias...como é que são Os Maias... os sentimentos que transmitem esses olhos? Por exemplo Pedro da Maia...</p> <p>P11: “É são, é rijo, mas há-de ser muito mais homem.” Relac-ionem “é são, é rijo”, com “há-de ser muito mais homem”.</p> <p>P12: Como é que era caracterizado Pedro da Maia?</p>	<p>P7: Normalmente os olhos significam...são o quê?</p> <p>P9: Ou seja, o amor de Pedro é um amor?...</p> <p>P10: Ou seja, é um amor quê?</p>			<p>R6: Olhos negros.</p> <p>R12: Frágil, fraco.</p>	<p>fugia aos problemas e acabou por fugir suicidando-se, não conseguindo enfrentar os problemas.</p> <p>R5: Tem orgulho.</p> <p>R8: É sensível, é susceptível ao amor.</p> <p>R9’: Ele ficou logo apaixonado por ela, mas ela não sentia o amor tão intensamente como ele.</p> <p>R11: É capaz de ser mais corajoso.</p> <p>R12: E tinha medo de tudo e mais alguma coisa. Era covarde.</p> <p>R13: Está orgulhoso.</p> <p>R14: Sente tristeza.</p> <p>R15: Ele está preo-</p>	<p>R7: O espelho da alma.</p> <p>R9: À Romeu... logo ao primeiro olhar.</p> <p>P10: Platónico.</p>	
---	--	--	--	--	---	--	---	--

<p>P17: E Vilaça conheceu ou não conheceu o seu pai?</p>	<p>P13: E Afonso? Como é que ele está quando fala de Carlos?</p> <p>P14: E quando fala de Pedro?</p> <p>P15: Este advérbio de quantidade “muito grave, muito sério”, está proferido com que intenção?</p> <p>P16: Preocupado com o quê?</p> <p>P18: E quando ele diz: “coitadinho dele”. Reparem bem no diminutivo. Ele está com pena de quem?</p> <p>P21: E Carlos e</p>	<p>P19: Mas podemos ver aqui a visão de uma sociedade romântica, ou não?!</p> <p>P20: Como é que eram os românticos?</p>		<p>R19</p>		<p>cupado.</p> <p>R16: Tem medo, porque acha que aquela educação é muito rígida para uma criança.</p> <p>R17: Mas o pai era completamente o oposto.</p> <p>R18: De Carlos.</p>	<p>R20: Deixavam-se guiar pelos sentimentos.</p> <p>R21: Pela razão.</p>	
---	---	--	--	-------------------	--	---	--	--

	<p>Afonso da Maia?</p> <p>P22: Porquê esta oposição entre os sentimentos e a razão?</p> <p>P23: Uma crítica, sim... Se ele for educado pelos sentimentos, qual será o seu fim?</p> <p>P24: Igual ao do pai, ou seja...?</p> <p>P25: E se for guiado pela razão?</p> <p>P26: E aqui nesta frase: “educado como uma vara de ferro”. Temos aqui que figura de estilo?</p>	<p>P27: Normalmente, utilizamos uma vara de ferro com que sentido?</p> <p>P28: Normalmente utilizamos uma vara</p>				<p>R22: Para fazer uma crítica.</p> <p>R23: Igual ao do pai.</p> <p>R24: A morte.</p> <p>R26: Uma comparação.</p>	<p>R25: Enfrentará os problemas e consegue passar para o outro lado, ficar imune aos problemas.</p> <p>R27: Castigar.</p> <p>R28: Os animais.</p>	
--	---	--	--	--	--	---	--	--

	<p>de ferro para educar quem?</p> <p>P29: Os animais... ou seja, que educação aqui podemos ter implícita?</p> <p>P30: Normalmente as crianças têm medo de quê?</p> <p>P31: E como é que nós podemos fazer com que elas ultrapassem esse medo?</p> <p>P32: Então e neste caso? O que é que Afonso resolve fazer ao neto?</p> <p>P33: E qual é o intuito disso?</p> <p>R34: (leu: “E todas as manhãs zás! Para dentro de uma tina de água fria, às</p>					<p>R29: Rigorosa.</p> <p>R29’: Severa.</p> <p>R30: Do escuro.</p> <p>R31: Com a nossa presença, com a luz acesa...</p> <p>R32: Prepará-lo, fazer com que ele perca o medo.</p> <p>R33: Deixar de ter medo, fazer-se forte. R33’: Fazer com que ele aja com a razão e não seja como o seu pai, pois Pedro não conseguia.</p> <p>R34: Enquanto com Pedro, a mãe evita-</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>vezes a gear lá fora!") E agora?</p> <p>P35: "E outras barbaridades!"... Aluno 21, este vocábulo, o que poderemos dizer?</p>	<p>P36: Estas "barbaridades"...que sinónimo aqui poderíamos colocar?</p> <p>P37: Mais?...</p>				<p>va que ele se molhasse, que ele andasse à chuva, agora é ao contrário, para ele ser mais forte, mais robusto.</p> <p>R34': Ele tinha que fazer muito exercício físico.</p> <p>R35: Para além de o atirarem para dentro de uma tina de água fria, também...pronto...era severo.</p> <p>R36: Loucuras.</p> <p>R36': Abusos.</p> <p>R36'': Atrocidades.</p> <p>R36''': Castigos.</p> <p>R37: Crueldades, exageros.</p> <p>R38: Muito severo,</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--

	<p>P38: Este sistema inglês, como é que pode ser caracterizado, aluno 19?</p> <p>P39: E o pai, não aprendeu com os próprios erros, porquê?</p> <p>P41:“E depois um rigor com as comidas: só a certas horas e certas coisas!”?</p> <p>P42: “Mas faça-me o favor de não se gabar das suas façanhas, porque um bom cavaleiro deve ser modes-</p>	<p>P40: E porquê “como um filho de um caseiro”?</p>				<p>tenta educar as crianças com uma disciplina muito rigorosa... também é cruel, tenta inculcar-lhe normas.</p> <p>R38’: Era normal.</p> <p>R38’’: Ele aprendia com os próprios erros.</p> <p>R39: Não o deixavam! A mãe estava sempre a protegê-lo.</p> <p>R41: Estava tudo muito bem planeado.</p> <p>R42: Está a adverti-lo. É uma correcção.</p>	<p>R40: Ele era nobre. Os filhos dos caseiros é que andavam lá por fora, os nobres eram protegidos, costumavam ficar em casa.</p>	
--	---	--	--	--	--	---	--	--

<p>P50: Quem é este nobre amigo?</p>	<p>to...”. O que podemos dizer desta fala de Afonso?</p> <p>P43: Mas o que é que ele quer que o neto seja?</p> <p>P44: Modesto, porquê?</p> <p>P46: Estes estalinhos aos dedos... Como é que se encontra Vilaça?</p> <p>P47: Porquê?</p> <p>P48: Porquê o emprego desta “santa malícia”?</p> <p>P49: É uma antítese, mas o que quer dizer aqui?</p> <p>P51: Não admite, acha que é antigo. Ele antigo é...”Qual</p>	<p>P45: Quem é que deve elogiar as nossas virtudes?</p> <p>P52: O que é que significa “com deleite”?</p>			<p>R50: É Afonso.</p>	<p>R43: Modesto. R43’: Humilde.</p> <p>R46: Pensativo. R46’: Nervoso.</p> <p>R47: Porque não era isso que ele queria ouvir.</p> <p>R49: Era com ar irónico.</p> <p>R51: É importante, mas ... pode viver sem isso.</p> <p>R51’: É impensável ensiná-lo a Carlos,</p>	<p>R44: Porque um verdadeiro cavaleiro não se deve comportar assim, não deve exibir-se assim.</p> <p>R45: As outras pessoas.</p> <p>R48: É uma antítese.</p> <p>R49’: É como se o estivesse a provocar.</p> <p>R52: Com prazer.</p>	
---	--	--	--	--	------------------------------	--	--	--

	<p>será a opinião que o abade tem aqui, sobre o latim?</p> <p>P53: Porquê com prazer?</p>	<p>R54: Normalmente quando nós somos convidados numa casa não devemos, por norma de educação... o que é que não devemos fazer?</p> <p>P55: Afonso não concorda com o tipo de educação, o que é que faz?</p> <p>P56: Tenta suavizá-lo. Para quê? Com que intuito?</p> <p>P57: E como é que ele fala. Ele fala no mesmo tom de voz que Afonso da Maia?</p> <p>P58: Então?</p> <p>P59: Murmurando, porquê?</p>		R60		<p>pois ele prefere as outras actividades.</p> <p>R53: Porque gostava de comer, gostava do molho.</p> <p>R55: Tenta suavizar o discurso.</p> <p>R56: Mudar o tema da conversa.</p> <p>R57: Não.</p> <p>R58: Agora, ele fala num tom mais simpático, murmurando.</p> <p>R59: Porque era uma observação...</p>	<p>R54: Servirmo-nos assim como ele fez!</p>	
--	--	---	--	------------	--	--	---	--

<p>P63: Quem é o responsável pela educação de Carlos?</p>	<p>P61: Vou dar uma ajuda aluno 10. Quando Pedro está com Padre Vasquez, como é que ele aprende o latim, ou seja, de que modo?</p> <p>P62: E aqui? Achas que o latim deve ser a base da educação de Carlos?</p> <p>P64: E como é esta educação?</p> <p>P67: Aqui, “luxo de erudito”, aluno 20, para o que é que pode remeter?</p> <p>P69: Brown diz que o latim só se devia aprender mais tarde...ou seja, era para gente...?</p>	<p>P65: Aluna 12, porquê o latim mais tarde? A que é que nós temos que dar primazia?</p> <p>P66: Qual é o lema aqui utilizado?</p> <p>P68: Normalmente quem é que estuda latim?</p>			<p>R63: Brown.</p> <p>R64: Preocupa-se com o físico. “Primeiro força, músculo”. O latim era mais tarde.</p> <p>R69: De idade, crescida.</p>	<p>R59’: Porque Afonso não queria que ele falasse.</p> <p>R59’’: E o abade não queria ser indelicado, mas também queria dar a sua opinião.</p> <p>R61: Lentamente, memoriza.</p> <p>R62: Não.</p>	<p>R65: Às actividades físicas.</p> <p>R66: “Mente sã em corpo são.”</p> <p>R67: Para a universidade.</p> <p>R68: O clero, os</p>	
--	--	--	--	--	--	---	---	--

	<p>P70: Se Carlos aprendesse latim, o que é que acontecia?</p> <p>P71: O pai quando vai passear com Pedro, como é que lhe aparece a floresta a ele?</p> <p>P72: E aqui este “timidamente”, o que nos pode dizer?</p> <p>P73: Aluna 3, o que quer dizer aqui esta fala de Brown?</p> <p>P74: A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande...”. Este “gente grande”?</p>					<p>R70: Deixava de conhecer as coisas da vida.</p> <p>R71: Assustadora.</p> <p>R72: Ele já se estava a aperceber...</p> <p>R72’: Que ele está com medo de Afonso.</p> <p>R73: Então ele acha que primeiro se deve desenvolver o físico e só depois a mente, pois isso vai trazer saúde.</p>	<p>padres.</p> <p>R74: As crianças não têm consciência.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Legenda:

1- Encontram-se assinaladas a **Azul/Negrito** as respostas dadas pelo EB

Grelha de análise de perguntas e respostas

(A partir das situações identificadas na quarta aula observada (Fase 3) do Estagiário B)

Perguntas centradas no sentido literal do texto	Perguntas implicando a construção de inferências			Respostas nulas	Respostas centradas no sentido literal do texto	Respostas dadas pelos alunos ou pelo professor implicando a construção de inferências		
	Lógicas	Pragmáticas	Criativas			Lógicas	Pragmáticas	Criativas
P2: E Maria Eduarda como é que ela surge em cena a primeira vez, como é que ela surge representada?	P3: E como é que é o ambiente à volta dela? Aluna 14. P4: O ambiente está em consonância com ela? Aluno 12, queres ajudar a tua colega? P5: E como reagem as pessoas quando ela aparece? P6: E Carlos?	P1: Vocês repararam nesses cenários do Hotel Central? Que tipo de hotel é esse?		R3	R1: Vestida de branco. R2: Chique. R5: Ficam pasmadas, ficam a olhar. R6: Fica pasmado, não tira os	R4: Ela não está identificada com o ambiente. Estava com um ar, tinha uma cara como quem não queria estar ali. Não parecia feliz. R4': Eu acho que ela se enquadrava ali, porque era um ambiente de luxo. R5': Parece que tudo pára... R6': Fica vidrado.	R1: É um hotel luxuoso, chique.	

	<p>P7: “um esplêndido preto”... Quem é este esplêndido preto?</p> <p>P8: Por que é que achas que é o empregado do hotel?</p> <p>P9: Mas por vir abrir a porta, não quer dizer que seja empregado do hotel?!</p> <p>P10: “De dentro um rapaz muito magro passou-lhe para os braços uma deliciosa cadelinha escocesa”. Quem é este homem, este rapaz?</p>			<p>R10: É o Castro Gomes.</p>	olhos dela.	<p>R7: É um empregado do hotel.</p> <p>R8: Porque ele veio abrir a porta.</p> <p>R9: Eu acho que não é empregado do hotel. Eu acho que é empregado de Maria Eduarda. Podia ser o que estava a conduzir...</p> <p>R11: Ah! É o empregado do hotel que foi abrir a porta. O outro, o rapaz magro é que vem com a Maria Eduarda. Diz “de dentro”. O preto é o empregado do hotel.</p>		
--	---	--	--	--------------------------------------	-------------	--	--	--

<p>P13: “Deu a mão a uma senhora alta e loira (...)”. Como é que Maria Eduarda aparece aqui descrita?</p>	<p>P11: Vamos ver se agora já são capazes de identificar o “esplêndido preto”... Reparem nas expressões do texto...Como está vestido e como se comporta.</p> <p>P14: Só?</p> <p>P15: E a cadeliinha que vem com ela, parece-vos uma descrição normal? Aluno 6.</p> <p>P16: Então por que é que não é uma descrição normal?</p> <p>P17: O que é que</p>	<p>P12: Vocês nunca viram aqueles hotéis de luxo, ... nos filmes, os empregados de hotel que vão buscar as malas, estacionar os carros.. Como é que estão vestidos?</p>			<p>R13: Uma senhora alta e loira.</p>	<p>R14: Uma deusa. Assemelha-se a Maria Monforte.</p> <p>R15: Não. É fofa...</p>	<p>R12: Então estão vestidos de casaca e calções ...ou calças.</p> <p>R16: Porque é uma “deliciosa cadeliinha” com “pêlos finos como seda”.</p> <p>R17: O toque, o luxo.</p>	
--	---	--	--	--	--	--	---	--

<p>R21: Que sensações temos aqui?</p>	<p>vos faz lembrar esta “cor de seda” e este “finos como prata”. Que sensações é que provoca?</p> <p>P18: E este resto da descrição, o que é que vos diz de Maria Eduarda?</p> <p>P19: O que é que pode expressar esta anteposição do advérbio, em relação à personagem?</p> <p>R20: Que sensação vos provoca aqui esta... clareza, este aroma...?</p>				<p>R21: Desperta sensações visuais e olfactivas.</p>	<p>R19: Mostra que ela é muito bonita, realça a sua beleza.</p>	<p>R18: É como uma deusa. Idealizada.</p> <p>R20: É celestial.</p>	
--	---	--	--	--	---	--	--	--

<p>P24: O que é que é real, logo aí nessa primeira frase?</p> <p>P25: Aluna 19, consegues ver aí alguma coisa do plano real e do plano idealizado?</p> <p>P30: Quais os elementos, os adjectivos, os nomes que nos remetem para essa visão idealizada?</p>	<p>P22: E esta roupa, o que é que indica relativamente a Maria Eduarda?</p> <p>P23: Mas reparar que ela vem com um véu muito escuro.</p> <p>P26: Achas que ela caminhava como uma deusa? Era bem feita?</p> <p>P27: Aluna 13, consegues encontrar mais alguma coisa?</p> <p>P28: E mais, aluna 18?</p> <p>P29: Relativa-</p>			<p>R29</p>	<p>R24: “Um preto, já grisalho, de casaca e calção”.</p> <p>P27: A roupa, o “casaco colante de veludo branco de Génova”.</p> <p>R28: O rapaz ao lado, “esticado num fato de chadrezinho inglês, abria negligentemente um telegrama”.</p> <p>R30: “passo soberano”.</p> <p>R30’: “maravilhosamente bem feita”.</p> <p>R30’’: “clarida-</p>	<p>R22: Luxo, chique, requinte.</p> <p>P26: Bem feita era. Eu acho que era..., mas também era perfeita.</p>	<p>R23: Para tapar os olhos. Indica tristeza. Esconde um segredo muito obscuro.</p> <p>R23’: Vem disfarçada, é discreta. (...) mas é marcada pela excepionalidade.</p> <p>R25: Cadelinha escocesa é real; esguedelhados e cor de prata é do idealizado.</p> <p>“Esplêndido” é do plano idealizado.</p> <p>25’: Então, plano idealizado: “passo soberano de deusa”; “claridade e cabelos loiros”.</p>	
---	--	--	--	-------------------	---	---	--	--

	<p>mente ao plano idealizado, o que podemos concluir, aluna 24.</p> <p>P32: Então mas... o que é que nos faz lembrar também, na obra, esta mulher...no Jardim do Ramalhete?</p> <p>P33: Conseguem relacionar esta estátua, nestes vários momentos, com as mulheres da família dos Maias? De que forma?</p>	<p>P31: E isso remete-nos para que tipo de beleza de mulher, de beleza?</p>		<p>R33</p>	<p>de”.</p> <p>R30''': “esplendor”.</p> <p>R30'''': “cabelos de oiro”.</p> <p>R30''''': “O brilho”.</p> <p>R30'''''': Lá está todo este esplendor em volta da personagem. Temos mais uma vez esse brilho, essa luminosidade em volta de uma personagem, essa aura de luz...</p>		<p>R29': Então plano idealizado: “esplêndido preto”; “deliciosa cadelinha com pêlo esguedilhado e cor de prata”.</p> <p>R29'': “Passo soberano de deusa” e “o esplendor da sua carnção ebúrnea”.</p> <p>R29''': “por um momento brilhou no peristilo o verniz das suas botinas”.</p> <p>R31: Deusa, idealizada, divinizada.</p> <p>R32: Era a Vénus Citereia.</p>	
--	--	--	--	-------------------	---	--	--	--

<p>P38: Como é aqui caracterizado este Dâmaso Salcede?</p>	<p>P34: O 1º excerto, por exemplo, que momento é que é da obra?</p> <p>P35: E depois quando abrem a casa?</p> <p>P36: E no final, por que é que aparece essa estátua “enegrecendo”?</p> <p>P37: E como é que é já representado este mármore?</p> <p>P39: E o que é que isso denota da personagem (Dâmaso Salcede)?</p> <p>P40: Ela era uma</p>	<p>P41: Não podemos ver aqui nenhum tipo de cómico nesta personagem?</p>			<p>R37: Com “grosos membros”.</p> <p>R38: Baixo, gordo</p>	<p>R34: Já Maria Monforte tinha ido embora com o italiano, daí ela estar enegrecendo.</p> <p>R35: Fica branquinha outra vez, como Maria Eduarda.</p> <p>R36: Porque Maria Eduarda desapareceu.</p> <p>R37’: Já perdeu a beleza.</p> <p>R39: Desleixado.</p> <p>R39’: Contrasta com toda a beleza de Maria Eduarda.</p> <p>R39’’: Eu acho que não era desleixado. Ele só não tinha</p>	<p>R40: Um campónio</p>	
---	--	---	--	--	--	--	--------------------------------	--

<p>P43: E as cores presentes?</p>	<p>mulher muito distinta e ele o que vos parece assim vestido?</p> <p>P42: Como é aqui representada a natureza, aluno 8?</p> <p>P44: Para o que é que vos remete este tipo de cores?</p> <p>P45: Então porque é que acham que a natureza nos aparece assim descrita? Aluna 9.</p> <p>P46: Mas porquê? O que é que ela vai trazer para Carlos, então?</p>	<p>P52: Que registo de língua é que ele usa?</p>			<p>R42: Calma, sem uma aragem.</p> <p>R42': Numa “paz elísia”.</p> <p>R43: Cor-de-rosa, violeta.</p>	<p>cuidado com...</p> <p>R45: Aparece relacionada com Maria Eduarda e com a sua relação com Carlos.</p> <p>R46: Vai trazer uma nova paixão.</p> <p>R48: É tudo esplêndido... é a luminosidade... é a luz... é o brilho.</p>	<p>qualquer.</p> <p>R40': Por isso é que eu acho que ele não era desleixado. Ele vestia-se de forma ridícula.</p> <p>R41: Uma espécie de caricatura, de personagem.</p> <p>R44: Para o fascínio.</p>	
--	--	---	--	--	---	--	---	--

	<p>P47: Então este ambiente é propício a quê?</p> <p>P48: Que expressividade é que vocês encontram aqui nesta repetição?</p> <p>P49: Este discurso de Dâmaso... O que é que revela da personagem?</p> <p>P50: Este discurso do Dâmaso, o que é que vos parece em relação a ele?</p> <p>P51: Qual é que é, então, o conceito que ele tem desse “Chique”?</p>					<p>R50: Então podemos ver que ele só se preocupa com as aparências.</p> <p>R52’: Reparem neste carácter exibicionista, neste carácter ridículo da personagem, que só se quer exibir, mostrar que é importante, que é chique.</p>	<p>R47: Ao amor.</p> <p>R47’: Estão a ver. À medida que nós vamos lendo, vamos vendo que as coisas têm outro significado, por exemplo... este ambiente calmo que é propício ao amor...calmo, harmonioso, sereno...</p> <p>R49: É um fanfarrão, um fala-barato.</p> <p>R51: Conhecer toda a gente e... sei lá!... ser bem relacionado.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

	<p>P53: Esta intervenção de Ega parece-vos sincera?</p> <p>P54: O que é que vos parece aqui esta expressão?</p> <p>P57: “Mas Carlos não escutava nem sorria já”. O que é que isto pode indicar, aluna 3?</p> <p>P58: O que é que vos podem dizer esses verbos?</p> <p>P59: E o que é que transmite?</p> <p>P60: Parece que ele ficou como que hipnotizado. Porquê?</p>	<p>P55: Então o que é que esta personagem representa, relativamente à sociedade da época?</p> <p>P56: Que crítica pretende Eça aqui fazer... criticar com esta personagem?</p>				<p>R53: Não. É ironia.</p> <p>R53’: Está a gozar!</p> <p>R54: Ega estava a gozar com ele e ele estava todo inchado, exibicionista... achava-se o maior.</p> <p>R55’: Que é importante parecer... quer parecer que é importante.</p> <p>R57’’: Que de chique não tem nada.</p> <p>R57: Estava com o olhar fixo em Maria Eduarda.</p> <p>R57’: Estava paralisado.</p> <p>R60: Pela forma</p>	<p>R52: É burgesso! É calão...</p> <p>R55: A ralé.</p> <p>R55’’: É um burguês.</p> <p>R56: É os novos ricos... que têm dinheiro, mas não sabem como é que se hão-de comportar.</p> <p>R56’: Os novos-ricos, de certa forma este Portugal burguês e exibicionista.</p> <p>R58: É o Pretérito imperfeito.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

	<p>P61: E esta cadelinha cor de prata, que já apareceu no primeiro excerto, o que é que simboliza?</p> <p>P62: De qualquer forma... em relação a este entorno de Maria Eduarda, o que é que vos sugere isto? Aluno 6.</p> <p>P63: O que temos aqui... as linhas de mármore para o que nos remetem?</p> <p>P64: Por que é que remete para a Vénus Citereia?</p> <p>P65: Reparem nesta tripla</p>					<p>como andava, pela cadelinha cor de prata.</p> <p>R62: É a forma idealizada como Carlos a vê.</p> <p>R64: Porque a Vénus Citereia também era de mármore.</p>	<p>R59: É uma acção contínua.</p> <p>R61: Também é idealizada.</p> <p>R63: Para a Vénus Citereia.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

R65

	<p>adjectivação. O que significa?</p> <p>P66: Para que sensações é que remete? Aluno 8.</p> <p>P67: E a roupa de Maria Eduarda? Aluno 11.</p> <p>P68: E o vir vestida de escuro?</p> <p>P69: Por que é que dizes que não era feliz?</p> <p>P70: “... era como um complemento natural da sua pessoa”. O que significa isto?</p> <p>P71: Como é que vemos agora aqui Maria Eduarda? Lem-</p>					<p>R66: Sensações visuais... tácteis...</p> <p>R67: Tem uma toilette simples.</p> <p>R68’: E não era feliz.</p> <p>R69: Porque não gostava do Castro Gomes. Por isso vestia-se de preto.</p> <p>R70: Acentuava-lhe a sua silhueta.</p>	<p>R67’: O facto de ter uma toilette simples, faz com que dê mais nas vistas.</p> <p>R68: Era discreta.</p> <p>R69’: O preto não é propriamente um sinal de felicidade!</p>	<p>R71: Só se vê ela... Parece que ela tem uma aura à volta.</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	---

	<p>bram-se como é que ela surgia no primeiro excerto... e agora?</p> <p>P72: Porquê uma aura à volta?</p> <p>Aluno 1.</p> <p>P73: E em termos de sensações?</p> <p>P74: E logo no início do parágrafo?</p> <p>P75: Por que é que era um cais triste?</p> <p>P78: E neste contexto, acham que isto significa alguma coisa?</p> <p>P79: Mas ele apercebeu-se disso?</p>	<p>P76: Os cais costumam ser tristes?</p> <p>P77: “Sentiu o negro profundo de dois olhos”. Então os olhos sentem-se?</p>				<p>R74: Ela destacava-se no meio, nesse cais triste.</p> <p>R75: Era, porque Carlos não tinha qualquer relação com ela... só a via passar.</p> <p>R77’: Ele sentiu os olhos dela... os olhos sentem-se porque aquele olhar provocou uma sensação em Carlos.</p> <p>R78: Que ele naqueles olhos sentiu algo que já lhe era familiar.</p>	<p>R76: São, porque são locais de despedida.</p> <p>R77: Não. Mas como os olhos são o espelho da alma, a alma sente-se.</p> <p>R77’: É como quando as pessoas estão a olhar para nós e mesmo sem olhar...</p> <p>R79: Não. Foi o seu subconsciente. Foi inconscientemente que se apaixonou por ela.</p>	<p>R72: Some-se tudo o resto... só se vê a aura dela. Ela é superior.</p> <p>R73: Parece que com a presença dela tudo o resto desaparece... fica abafado. Parece que tem um toque de superioridade relativamente a todas as situações.</p>
--	---	--	--	--	--	---	---	--

	<p>P80: E o “esplendor ebúrneo”, como é que nos aparece em relação aos olhos?</p> <p>P81: “Insensivelmente deu um passo para a seguir”. O que é que Carlos fez?</p> <p>P82: Porque é que foi o corpo?</p>							<p>R81: Então foi um impulso. Não foi ele que reagiu. Foi o corpo.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

Nota: As respostas dadas pelo EB estão assinaladas com a [cor azul](#).

Perfil final dos estagiários em termos de desempenho

Características dos estagiários observados no que se refere à abordagem da inferência na compreensão em leitura – Fase 2 e 3 de observação de aulas (Aulas 3 e 4)

A partir da análise das situações de abordagem didáctica da construção de inferências em tarefas de compreensão na leitura identificadas nas aulas dos dois estagiários por nós observadas e tendo em conta as respostas dadas às entrevistas iniciais e os perfis traçados a partir destas, continuámos agora a identificar as características do nosso público-alvo.

Estagiários	Pontos fortes	Pontos fracos
Estagiário A	<p>Revelou maior preocupação em fazer uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que favorecesse a construção de inferências.</p> <p>O número de situações em que se verificou a construção de inferências foi maior do que nas primeiras aulas, mas aumentou sobretudo o tempo de duração de cada situação.</p> <p>Recorreu à leitura orientada a <i>pari passu</i> como estratégia para explorar algumas ideias implícitas do texto.</p> <p>Socorreu-se de actividades de pré-leitura para preparar os alunos para uma melhor apreensão das ideias veiculadas pelo texto e identificação das suas ideias principais.</p> <p>Recorreu ao questionário oral, formulando algumas perguntas direccionadas para uma compreensão mais aprofundada do texto em estudo, conduzindo à construção de inferências.</p> <p>Notou-se maior cuidado na formulação de perguntas.</p>	<p>Continuaram a ser poucas as situações em que o estagiário e os alunos conseguiram identificar as ideias implícitas do texto.</p> <p>Em alguns momentos, revelou dificuldade na formulação das perguntas e na sua orientação para o pretendido.</p> <p>Frequentemente, a abordagem didáctica da compreensão na leitura foi feita em função de expressões e frases retiradas do texto em estudo, sem que se tivesse em conta o sentido global do mesmo.</p> <p>Não fez a interligação entre os vários momentos/situações, de modo que a compreensão na leitura foi sendo trabalhada de forma pouco sistematizada.</p> <p>Em algumas situações não soube aproveitar os conhecimentos prévios evidenciados pelos alunos, para a construção de inferências.</p> <p>Não utilizou estratégias que activassem, junto dos alunos, outros conhecimentos prévios importantes para uma boa com-</p>

	<p>Em algumas situações, partiu das respostas dos alunos para formular outras perguntas, de modo a descobrir novos sentidos do texto.</p> <p>Formulou poucas perguntas literais.</p> <p>Formulou bastantes perguntas inferenciais, sendo que o número de perguntas lógicas foi quase igual ao de perguntas pragmáticas, o que prova que promoveu a compreensão do texto a partir de elementos do mesmo, mas também com base no recurso aos conhecimentos prévios.</p> <p>O número de respostas dadas pelos alunos foi superior ao número de perguntas formuladas pelo estagiário, o que demonstra que houve mais do que um aluno a responder à mesma pergunta;</p>	<p>preensão na leitura baseada na construção de inferências.</p> <p>Exceptuando uma actividade de pré-leitura, não recorreu a actividades complementares que ajudassem os alunos na construção de inferências.</p> <p>Do mesmo modo, não fez uso de actividades de pós-leitura que levassem os alunos a construir mais inferências e a produzir inferências criativas.</p> <p>Nem sempre soube aproveitar as intervenções dos alunos para aprofundar a construção de inferências, indispensáveis à compreensão das ideias implícitas, abundantes neste texto. Não fez a apreciação de muitas respostas dos alunos, pelo que estes ficaram sem saber se as conclusões a que tinham chegado eram pertinentes ou não.</p> <p>Não promoveu o diálogo aluno-professor e aluno-aluno, de modo a possibilitar uma construção conjunta dos múltiplos sentidos do texto.</p>
Estagiário B	<p>Adoptou uma abordagem didáctica da compreensão na leitura que promoveu a construção de inferências.</p> <p>Notou-se que houve uma maior preocupação em recorrer aos conhecimentos prévios na construção de inferências, pela sua parte e pela dos alunos.</p> <p>Teve mais facilidade na formulação de</p>	<p>Nem sempre explorou da melhor maneira todas as situações em que se verificou a construção de inferências.</p> <p>A maioria das inferências que construiu com os alunos foram inferências lógicas, tendo por base as ideias do texto, apesar de já ter feito mais inferências pragmáticas.</p>

	<p>perguntas inferenciais, de modo a conduzir os alunos para a construção de inferências.</p> <p>Procurou articular entre si as situações em que promoveu a construção de inferências. Procedeu à identificação das ideias principais do texto, com incidência pontual em elementos do texto que poderiam facilitar a apreensão das ideias veiculadas por este (palavras, expressões, frases).</p> <p>Recorreu à leitura orientada a <i>pari passu</i>, como estratégia para explorar o sentido do texto, nomeadamente as ideias implícitas.</p> <p>Recorreu ao questionário oral, formulando perguntas direccionadas para uma compreensão mais aprofundada do texto em estudo.</p> <p>Preocupou-se em ouvir os alunos e, em vários momentos, tentou partir das suas intervenções para os levar a construírem outras inferências.</p> <p>As situações em que houve construção de inferências foram em maior número do que nas primeiras aulas e decorreram em períodos de tempo muito mais alargados.</p> <p>Formulou mais perguntas inferenciais.</p> <p>Utilizou actividades de pré-leitura e actividades complementares para activar os conhecimentos prévios dos alunos e facilitar a construção de inferências.</p>	<p>Apesar de já ter aproveitado melhor os conhecimentos prévios evidenciados pelos alunos para a construção de inferências, nem sempre o fez com sucesso.</p> <p>Diminuíram as situações em que deu a resposta às perguntas por si formuladas.</p> <p>Procurou que fossem os alunos a retirar as suas conclusões sobre o texto.</p> <p>Tentou partir melhor das intervenções dos alunos para a construção de inferências sobre o texto mas, nem sempre abriu caminho para se aprofundarem os sentidos que se iam construindo.</p> <p>Não promoveu o diálogo aluno-aluno, de modo a possibilitar uma participação mais activa dos alunos na construção do sentido do texto.</p> <p>Não fez uso de actividades de pós-leitura que levassem os alunos a construir mais inferências e a produzir inferências criativas.</p>
--	--	---